

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Maria Alice Silva Baptista

**NORMA CULTA E ENSINO:
UMA DIMENSÃO LINGUÍSTICA POSSÍVEL**

Florianópolis
2013

Maria Alice Silva Baptista

**NORMA CULTA E ENSINO:
UMA DIMENSÃO LINGUÍSTICA POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Sociolinguística e Dialetoлогия (Política Linguística), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Baptista, Maria Alice Silva
Norma culta e ensino : uma dimensão linguística possível
/ Maria Alice Silva Baptista ; orientador, Fábio Lopes da
Silva - Florianópolis, SC, 2013.
266 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. norma culta e ensino nas séries
iniciais do ensino fundamental. 3. práticas sociais de
leitura e produção escrita. 4. variação, letramento e
ensino. 5. políticas linguísticas no ensino de língua
portuguesa. I. Lopes da Silva, Fábio Lopes da Silva. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

Maria Alice Silva Baptista

**NORMA CULTA E ENSINO:
UMA DIMENSÃO LINGUÍSTICA POSSÍVEL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração, Sociolinguística e Dialectologia (Política Linguística).

Florianópolis, 21 de fevereiro de 2013.

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Fábio Lopes da Silva, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Monica Fantin, Dr^a.
Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Edair Maria Görski, Dr^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Christine Görski Severo, Dr^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

A meus afetuosos filhos e netos:
Lis e Bruno, Eduardo e Manu, Carlos André,
Rafaela e Clarinha, Teresa, André e Julinha e
ao esposo-amigo Américo, dedico este
modesto trabalho.

Dedicação especial: a meus pais e ao amigo
de sempre Dr. Carlos Imbassahy (*in
memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva – de uma outra linguística – que conheci nas aulas de Linguística Geral (2009.2) – aulas que me fizeram decidir pelo mestrado – meu agradecimento especial, principalmente, por aceitar ser meu orientador e me desafiar a não temer o caminho desconhecido da investigação.

À Prof^ª Dr^ª Edair M. Görski especialmente agradeço pelo olhar cuidadoso dedicado a minha pessoa e ao trabalho.

Aos professores do mestrado com quem pude conviver nas aulas e aprender muita coisa nova para mim nos estudos sobre a linguagem: Teresinha Brenner, Felício W. Margotti, Rosângela H. Rodrigues, Mary-Elizabeth C. Rizzatti, Izete Lehmkuhl e Edair Görski.

À Prof^ª Dr^ª Simone Borges Bueno da Silva que, como pesquisadora do MEN/CED/UFSC (2007-2009) acompanhou o trabalho, garantindo ao Laboratório o espaço para pesquisa.

Aos professores do Colégio da Aplicação (CED/UFSC), especialmente, Fabíola e Neide, Marilei, Nara, Claudette, Maria Elza, Silvia Martins, o prof. Romeu (diretor do CA à época) e Izabel Cristina (coordenadora) que sempre apoiaram nossos trabalhos. E às servidoras da inspetoria Bernadete e Heloísa e à segurança Sônia pelo apoio cuidadoso.

Às professoras voluntárias Marilena Gonçalves, Vânia Grezele, Denise Batista Medeiros e aos pais de alunos Ronaldo e Cláudia Martins, José Roberto de Faria e Christina de Salles Juchem pela importante contribuição direta com os alunos.

Aos que estiveram junto comigo e cujas vozes ainda permanecem: a arquiteta-urbanista Mariza Weber Alves nas leituras do espaço feitas com crianças e jovens do Morro do Preventório-Niterói/RJ; a Prof^ª Dr^ª Maria Cristina dos Santos Peixoto na educação com arte; a Prof^ª Dr^ª Márcia Lisboa na Leitura na Escola e o Prof. Dr. Jairo Werner do GEAL-UFF/RJ na visão das drogas como linguagem.

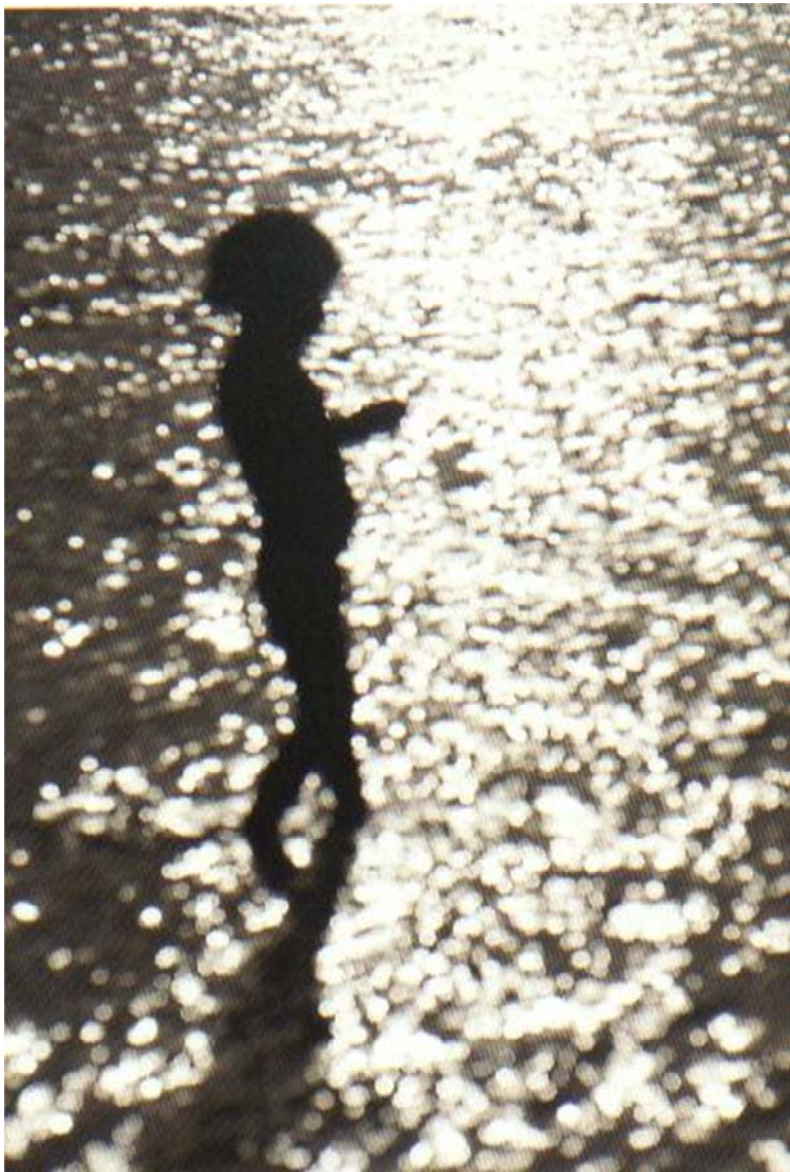
Aos professores/educadores que me mostraram os segredos “poderosos” da linguagem: Antônio Leal de “Fala Maria Favela” da Rocinha e Célia P. Costa das desconstruções da linguagem do Clã do Jabuti – Congresso de Literatura Infanto-Juvenil (FNLIJ-RJ/1985).

Às minhas primeiras professoras do letramento autônomo: D. Ana Lídia e D. Léa.

À assistente social Rosana Prazeres do Departamento de Desenvolvimento de Atenção Social e à Saúde do Servidor da UFSC pelo acompanhamento e apoio integral;

Aos grandes amigos aqui representados por: Clarmi, presença sempre amável e importante; Nazaré, Ilani pela cumplicidade e parceria decisivas nas atividades do Laboratório de Linguagem no CA; Francisco Massaroni pelas lições recebidas, sempre a tempo e a hora; Hélder e Rosana pela presença pontual nas horas difíceis; Omar, Lílian, Samir e Anne pelo apoio constante; Anna Carla pela suavidade da presença fortalecedora; Carla por vibrar comigo no conhecimento das linguagens do social; Eloísa, Inezinha, Fernando, Aloir, Aldiléa, Scheilla e Júlio, amigos muito especiais de longa data e à minha nova amiga Dr^a. Carolina Becker por sua dedicação incondicional.

Às crianças e jovens do CA que aceitaram viver comigo essas inesquecíveis aventuras e a seus pais, a minha eterna gratidão.



O sonho pelo qual brigo exige que eu invente em mim a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação apresenta pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de investigar se a convivência com as diferentes variedades de usos linguísticos nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, na Escola, com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, favorece o acesso à norma culta. Esse compromisso de natureza política e social da Escola direciona-se, prioritariamente, aos alunos que dominam outras variedades de usos linguísticos, geralmente, estigmatizadas pelas camadas sociais de prestígio. Para isso, encontra-se esta pesquisa ancorada na concepção de língua heterogênea, fundamentada na Sociolinguística Variacionista, principalmente, nos estudos referentes à *norma culta*. Os fundamentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa, no momento em que as práticas de leitura e escrita relatadas se realizaram, foram os da pesquisa-ação – base epistemológica – que, no entanto, no projeto desta dissertação, deu lugar a um estudo de caso realizado a partir de método de indução analítica para pesquisa social, em sala de aula, de natureza qualitativa. Esse método foi aplicado nas análises dos resultados das atividades de produção de textos realizadas – sempre em diálogo com a sala de aula – no *Linguagem e Vida*: Laboratório de Linguagem do Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O *corpus* de pesquisa submetido às análises foi resultado de projeto de ensino, extensão e pesquisa realizado no Laboratório de Linguagem, no período de 2006 a 2008, com a terceira, quarta e segunda séries, respectivamente, do Ensino Fundamental de oito anos. Os resultados das análises desse *corpus*, nesta pesquisa, revelaram a importância da convivência com as diferentes variedades de usos linguísticos nas atividades escolares, evitando-se a estigmatização quando há imposição de uma única variedade de uso tida como a “certa” ou a “correta”, frente às demais, categorizadas, como maneiras “erradas” de falar e escrever. Essa importância foi percebida no melhor desempenho linguístico dos alunos quanto à fluência e desinibição no uso da língua – tanto na oralidade quanto na escrita – por, principalmente, ter se respeitado a identidade dos alunos presente nos diferentes modos de expressão não só linguística, como também, nas expressões em outras linguagens não verbais, a fazerem parte do universo simbólico dos alunos. Com isso foi visto que a convivência das diferentes variedades de usos da língua, dentre elas, as variedades de uso da *norma culta* favoreceu/facilitou o seu acesso aos alunos nos

processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Escola. As avaliações dos participantes da pesquisa e da pesquisadora revelaram ser esse caminho – já apontado por vários linguistas – o que poderá ser tomado na busca por saídas aos problemas referentes ao ensino da norma culta, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: variedades linguísticas; norma culta; ensino e aprendizagem; escrita (produção de texto); *letramento*.

ABSTRACT

This paper presents a research aimed at investigating whether the interaction with different varieties of linguistic uses in teaching and learning Portuguese in school, with students at early grades of elementary school, provides access to *standard language*. This political and social responsibility of schools is more related to students who speak other varieties of linguistic uses, which are often stigmatized by prestige social layers. Therefore, this research is linked to the conception of heterogeneous language, based on the Variationist Theory, especially studies related to *standard language*. The methodological fundamentals to develop this research, at the time that the practices of reading and writing reported took place, were based on the research-action – epistemological basis – which, however, in this paper has become a case study from analytic induction method for social research, in class, in a qualitative way. This method was applied to the analysis of results of texts production activities – always linked to the regular classes – at *Language and Life*: Language Laboratory from Colégio de Aplicação of the Education Center of Santa Catarina Federal University, Southern Brazil. The *corpus* of this research submitted to the analysis was the result of a learning project, extension and research conducted in the Language Laboratory, from 2006 to 2008, with students at the third, fourth and second grades, respectively, of the old elementary school, in which there were eight grades. The results of the analysis of this *corpus* revealed the importance of the interaction with different varieties of linguistic uses in school activities, avoiding stigmatization by imposition of a single variety of use considered as “right” or “correct”, in relation to others, categorized as “wrong” ways of speaking and writing. This importance was noticed by a better linguistic performance that the students had in fluency and they also felt more comfortable to use the language – both in speaking and writing – mainly by the respect of the students identity present in different modes of expression, not only linguistic but also in other non-verbal languages expressions, which are part of the symbolic universe of students. Thus, it was shown that the interaction with different varieties of linguistic uses, among them, the varieties of uses of standard language encouraged / facilitated its access to students in the processes of teaching and learning Portuguese in school. The assessments of the researcher and the

research participants revealed this is the way – already pointed out by several linguists – which should be taken in searches for outings to problems related to teaching of *standard language*, at early grades of elementary school.

Key-words: linguistic varieties; standard language; teaching and learning; writing (text production); literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eu me sinto preso pela escrita	26
Figura 2: <i>Langue versus parole</i>	50
Figura 3: O signo linguístico.....	50
Figura 4: Sincronia <i>versus</i> diacronia.....	52
Figura 5: O contínuo de <i>urbanização</i>	76
Figura 6: O contínuo de <i>oralidade-letramento</i>	77
Figura 7: O contínuo de monitoração-estilística	78
Figura 8: Elementos básicos de eventos e práticas de letramento.....	107
Figura 9: Elos entre asserções e dados	127
Figura 10: E aqui falam os alunos – I.....	153
Figura 11: E aqui falam os alunos – II	153
Figura 12: E aqui falam os alunos – III.....	154
Figura 13: E aqui falam os alunos – IV.....	154
Figura 14: E aqui falam os alunos – V	154
Figura 15: Eu vim aqui hoje.....	157
Figura 16: A descoberta do Nome – I	158
Figura 17: A descoberta do Nome – II.....	158
Figura 18: A descoberta do Nome – III.....	159
Figura 19: Painel coletivo – O meu grupo é assim.....	160
Figura 20: Produção de Texto (individual) – O meu grupo é assim... I	161
Figura 21: Produção de Texto (individual) – O meu grupo é assim... II ...	161
Figura 22: Estudo da Porta – I	171
Figura 23: Estudo da Porta – II	167
Figura 24: Estudo da Porta – III	172
Figura 25: Estudo da Porta – IV	168
Figura 26: Como vi a minha porta – I	169
Figura 27: O que vi depois da porta – I.....	169
Figura 28: Produção de texto: A porta – I.....	170
Figura 29: Como vi a minha porta – II.....	171
Figura 30: O que vi depois da porta – II	172
Figura 31: Produção de Texto: A porta – II	172

Figura 32: Produção de texto após construção de mãos de argila – I.....	177
Figura 33: Produção de texto após construção de mãos de argila – II.....	177
Figura 34: Produção de texto após experiência com argila	180
Figura 35: O que vejo dentro do meu nome?	183
Figura 36: Produção de Texto /Aluno A	184
Figura 37: Produção de Texto: Eu virei supereroi/Aluno B	185
Figura 38: Produção de texto: Registro da semana/Aluno B.....	186
Figura 39: Produção de Texto: construção de história/Aluno B.....	187
Figura 40: Produção de texto: a Porta/ aluno C.....	188
Figura 41: Registro da Semana / Aluno C.....	188
Figura 42: Experiência com argila / Aluno C.....	189
Figura 43: Produção de texto: O nome / Aluno D.....	190
Figura 44: Produção texto: Experiência com argila/Texto I.....	191
Figura 45: Produção de texto: Experiência com argila/Texto II.....	192
Figura 46: Produção de texto: Relatório/TextoIII	193
Figura 47: Produção de texto: Relatório/Texto IV	194
Figura 48: Produção de texto: Relatório/Texto V	195
Figura 49: Produção de texto: Relatório/Texto VI	196
Figura 50: Produção de texto: Relatório/Texto VII.....	197
Figura 51: Prática de letramento?.....	202
Figura 52: Produção de texto: Eu achei uma bromélia (escrita com carvão).....	215

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 NORMA CULTA: UMA VARIEDADE DE USO LINGUÍSTICO...31	
2.1 AFINAL, DE QUE LÍNGUA ESTAMOS FALANDO?	32
2.1.1 No percurso dos estudos da linguagem.....	33
2.1.2 Concepções de língua	41
2.1.2.1 Na perspectiva da Tradição Gramatical	42
2.1.2.2 Na perspectiva da Linguística Moderna	47
2.1.2.2.1 <i>Ferdinand de Saussure e a concepção de língua como sistema</i>	49
2.1.2.2.2 <i>A visão social da língua e a teoria da variação e da mudança</i>	53
2.2 A NORMA LINGUÍSTICA.....	59
2.2.1 Sobre o conceito de norma	60
2.2.2 A Variação Linguística e a Questão do Padrão	65
2.2.3 Norma, Norma Culta, Norma Padrão, Norma Gramatical.....	72
2.3 NORMA CULTA: A HORA E A VEZ DO ENSINO	87
2.3.1 As políticas de ensino da norma culta na Escola	89
2.3.2 Teorias de produção escrita chegam à Escola	98
2.3.2.1 O que é letramento?	100
2.3.2.2 Modelos de letramento	102
2.3.2.3 A Teoria do Gênero do Discurso (Bakhtin)	108
3 A PRODUÇÃO ESCRITA NO <i>LINGUAGEM E VIDA</i>: LABORATÓRIO DE LINGUAGEM	115
3.1 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA	116
3.1.1 A Pesquisa-ação: pesquisa de natureza qualitativa.....	117
3.1.2 A visão qualitativa da pesquisa em sala de aula: o professor pesquisador	125
3.1.3 Ajustes metodológicos para geração de dados.....	127
3.2 PREPARAÇÃO DA PESQUISA A FIM DE SE INICIAR A COLETA DE DADOS	130
3.2.1 Fase exploratória e organização da proposta pedagógica do <i>Linguagem e Vida</i>: Laboratório de Linguagem (organização do plano de ação).....	130
3.2.2 Objetivos propostos na pesquisa.....	134
3.2.3 Resultados em resumo	135
3.2.3.1 Resultados das atividades de ensino.....	136
3.2.3.2 Resultados das atividades de extensão	146
3.2.3.3 Resultados das atividades de pesquisa	148

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	150
3.3.1 E aqui falam os alunos... ..	153
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS	217

ANEXOS

ANEXO A – HISTÓRICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO CED/UFSC E PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	225
ANEXO B – EXPOSIÇÃO NO ESPAÇO ESTÉTICO: <i>A HISTÓRIA DA ESCRITA</i> (2005).....	229
ANEXO C – ATIVIDADE DE EXTENSÃO: <i>CONVERSAS NO LABORATÓRIO</i> (2006).....	231
ANEXO D – SAÍDA DE CAMPO À HORTA DE ERVAS MEDICINAIS DO HU/UFSC.....	235
ANEXO E – ATIVIDADE: O MEU GRUPO É ASSIM.....	237
ANEXO F – INTERVENÇÃO DOS ALUNOS NO ESPAÇO DO LABORATÓRIO DE LINGUAGEM: A PORTA	239
ANEXO G – EXPERIMENTANDO DIFERENTES MODOS DE ESCRITA E A ESCRITA CIRCULAR	241
ANEXO H – A CHEGADA DO “CAMINHO MALUCO”: <i>A PORTA DA HORTA</i>	243
ANEXO I – APRESENTAÇÃO DE FINAL DE ANO NO LABORATÓRIO EM 08/12/2006, COM AVALIAÇÕES ESCRITAS DOS PAIS E DOS ALUNOS.....	245
ANEXO J – A FEITURA DO PAPEL ARTESANAL E A ESCRITA (2007)	247
ANEXO K – O ESTUDO DO ESPAÇO CONSTRUÍDO ENQUANTO LINGUAGEM (ALUNOS EXPOSITORES)	249
ANEXO L – <i>UMA HORTA ENTRANDO EM MINHA VIDA:</i> ARTICULAÇÃO DO LABORATÓRIO COM A SALA DE AULA – 2ª SÉRIE B (ENSINO/2008).....	251
ANEXO M – MURAL COMPLETO DA SALA: “CENAS DA ESCOLA”, CAMPUS DA UFSC, O ESTUDO DOS BAIRROS	253
ANEXO N – AVALIAÇÕES (SELEÇÃO DE TEXTOS/ REGISTROS AVALIATIVOS).....	255
ANEXO O – REGISTROS DE DIVULGAÇÃO E PARECER COLEGIADO CA/UFSC	259

1 INTRODUÇÃO

Propusemo-nos com esta dissertação de mestrado a refletir sobre questões relacionadas ao ensino da norma culta na Escola como possibilidade de acesso efetivo a essa variedade de uso linguístico, utilizando-nos de resultados obtidos em práticas de leitura e escrita, como atividades das aulas de língua portuguesa, realizadas em um espaço pedagógico do Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/CED/UFSC), nos anos de 2006 a 2008, com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (3^a, 4^a e 2^a séries). Esse trabalho – de concepção da Prof^a Maria Alice Silva Baptista – passou pela condição de projeto do CA/UFSC, coordenado pelas professoras Maria Alice Silva Baptista e Marilei Maria da Silva sob orientação da Prof^a Dr^a Simone Borges Bueno da Silva,¹ alcançando, frente a seus resultados, a condição de Atividade Permanente do Colégio de Aplicação com carga horária dentro da grade curricular destinada a aulas de língua portuguesa.

Trata-se de um trabalho que teve seu início no próprio Colégio, desde 1986, com ensaios de experiências em sala de aula, realizados por algumas professoras da disciplina de Língua Portuguesa. Após esse primeiro momento, de 1987 a 1992, esse trabalho pôde ser desenvolvido em diferentes espaços escolares e outros como os de extensão universitária da Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de educação popular, para alunos da rede pública, moradores da comunidade do Preventório em Niterói/RJ. Nesse momento, passou a ser denominado de *Linguagem e Vida*: Laboratório de Linguagem² com

¹ A professora Dr^a Simone Borges Bueno da Silva atuou, à época, como professora do curso de pós-graduação em Linguística /UFSC e, posteriormente, como pesquisadora da área de Formação de Professores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Núcleo de Leitura da UNICAMP coordenado pela Prof^a Angela Kleimann. Deste último, ainda participa. As professoras Maria Alice Silva Baptista e Marilei Maria da Silva são integrantes do quadro efetivo do Colégio de Aplicação – CED/UFSC.

² Embora o termo Laboratório possa remeter a um entendimento biologizante da língua, demos preferência a sua manutenção tanto por razões identitárias como históricas, uma vez ser assim identificado por alunos e professores dos espaços escolares ou não, por onde transitou em seu longo percurso de desenvolvimento prático. Por outro lado, consideramos que tal entendimento não deverá proceder, uma vez a denominação Laboratório fazer referência não a experiências laboratoriais, em seu entendimento mais comum de caráter experimental positivista, mas a experiências de vida, numa concepção social do termo vida. Daí, à sua anteposição, o cognome *Linguagem e Vida*, numa concepção bakhtiniana da relação da linguagem com o que é comum e simples na vida cotidiana, portanto, social.

espaço físico destinado à realização das atividades de leitura e escrita no contraturno escolar. Também, na área de extensão da UFF/RJ, pudemos desenvolver atividades do Laboratório de Linguagem como apoio a crianças e jovens – estes dependentes químicos – com histórico do dito “fracasso escolar”, primeiramente, por questões de linguagem em um projeto de natureza multidisciplinar na área de saúde-educação realizado no Espaço de Extensão UFF. Essas crianças e jovens participavam, semanalmente, de atividades promovidas por equipe multidisciplinar coordenada pelo Prof. Dr. Jairo Werner (Grupo Transdisciplinar de Estudos e Tratamento do Alcoolismo e Outras Dependências – GEAL/UFF/RJ).

Mais recentemente, a partir de 2005, constituiu-se/constitui-se, no Colégio de Aplicação (CED/UFSC), em um espaço pedagógico em que são desenvolvidas práticas sociais de leitura e escrita – vista como produção de texto – em situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

A princípio, os trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Linguagem voltaram-se, prioritariamente, à questão da fluência e da desinibição no ato de escrever³ frente ao problema da resistência dos alunos em relação à escrita, escrevendo, cada vez menos, para, em contrapartida, “errar” pouco, situação que ainda tem sido apontada como problemática nas atividades de leitura e escrita na Escola. Nesse momento, foi muito oportunizada a expressão da subjetividade com base em trabalhos na área de linguagem desenvolvidos por Paulo Freire (1982, 1983a, 1983b), Gianni Rodari (1982), Samir Curi Meserani e Mary Kato (1979), e, em arte-educação, desenvolvidos por

³ Nesse primeiro momento do trabalho apoiamo-nos, principalmente em relação à escrita, na fundamentação teórico-metodológica para atividades escolares de leitura e escrita apresentada por Samir Curi Meserani e Mary Kato em sua coleção de livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental de oito anos, intitulada **Linguagem e Criatividade**. Esses autores propunham uma metodologia para ser aplicada em aulas de redação escolar constituída de três fases: Fase a: Fluência e desinibição do ato de escrever (atividades de expressão mais livres a partir de sensibilizações para a escrita); Fase b: Estímulo a escrever (atividades de contato com textos no gênero a ser trabalhado) e, a Fase c: A criação de um texto: simples tentativa. Ao lado disso, apoiávamo-nos, também, em princípios de Arte-Educação apresentados por Madalena Freire em sua obra, **A Paixão de Conhecer o Mundo**, e nas obras de Paulo Freire, todas voltadas a uma pedagogia libertária em relação à palavra escrita. As obras e os autores aqui citados se encontram nas referências bibliográficas desta dissertação, como também, o plano pedagógico **Nossa Casa, Nossa Gente** (BAPTISTA, 1988), que conduziu o trabalho do Laboratório, em área de extensão universitária, nesse primeiro momento de seu desenvolvimento.

Madalena Freire (1988), Vicktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1977), dentre outros.

Posteriormente, ainda nos debruçávamos sobre problemas relacionados à linguagem não resolvidos apenas com as intervenções expostas anteriormente e, por isso, voltamo-nos à busca pelo estudo, observação e reflexão na tentativa de elucidar determinados fatos que ocorriam nas produções escritas dos alunos, para os quais não tínhamos encontrado alguma explicação. Foi então que passamos a um outro momento no desenvolvimento das atividades no Laboratório de Linguagem, voltando nossa atenção para questões da linguagem/língua vistas por abordagens teóricas fundamentadas na construção coletiva e social da linguagem. Daí passamos às leituras de fundamentação bakhtiniana, no que diz respeito às condições de produção de linguagem nos processos de interação verbal, ao lado de outras abordagens linguísticas, voltadas mais aos estudos sobre o uso da língua.

Esse foi o momento em que conseguimos aprovar no colegiado do CA/UFSC – projetos de ensino e extensão e, posteriormente, pesquisa – referente ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Laboratório de Linguagem – que garantiram o espaço para nossas atividades no colégio. E elas puderam, assim, acontecer, liberando-nos, a partir daí, para fazermos frente a outras questões, em referência, principalmente, às construções de uso escrito da língua.

Ao lado disso, persistiam questões/problemas que levavam à repetência e evasão escolar. Dentre eles, podemos apontar a grande distância existente entre os usos linguísticos dos alunos de grupos sociais em que a variedade linguística predominante não era a norma culta. E quando observamos esse fato frente ao contexto escolar em que todas as disciplinas fazem uso dessa variedade de prestígio, presente desde a oralidade dos professores, passando pelos registros de aula, textos didáticos, até chegar ao instante da avaliação escrita, sentimo-nos mais ainda compromissados com a luta pela permanência desses alunos na Escola.

Essa situação de avaliação na modalidade escrita da língua, dentre as demais, constitui a fase do processo de ensino na Escola que oferece maior dificuldade a esses alunos. Isso acontece por ser o tipo de avaliação⁴ mais valorizado, com um sério agravante: dependendo do

⁴ Sobre essa questão da avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução (1998:98) nos orientam para a necessidade de inserirmos no processo avaliativo as diferentes linguagens: *É fundamental a utilização de*

professor, poderá haver “perda de pontos” do total auferido pelo aluno no exercício/ teste/prova avaliativa. Essa perda se deve aos “erros de português” cometidos pelo aluno ao não ter conseguido expor, em construções linguísticas “aceitáveis”, o conhecimento aprendido.

Instigados por essa questão problemática da “obrigatoriedade” da norma culta na fala e, principalmente, na escrita, defrontávamo-nos ainda com uma pressão social, muito comum, existente em comunidades escolares, nas famílias e na sociedade como um todo. Trata-se do entendimento de que o ensino da variedade de prestígio **deve ser feito de maneira impositiva** pela reprodução, pela cópia, mesmo que destituída de algum sentido para o aluno. E, observávamos que, justamente, essa imposição sem restrições, afastava o aluno desse uso linguístico, fazendo-o resistir e até, em alguns casos, desistir e/ou abandonar o seu aprendizado, o que, aí sim, impedia o acesso efetivo a seu uso.

A título de ilustração do que estamos aqui dispondo sobre a relação entre **a imposição** de um só tipo de variedade de fala / escrita e a resistência/desistência pela **falta de sentido** do que lhe é proposto como atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, apresentamos, a seguir, como complemento a esta introdução, um trabalho de um aluno de 5ª série (6º ano) que se expressou através do desenho, palavras e expressões.

Esse trabalho resultou de uma proposta apresentada para as turmas de 5ª série, em fase inicial de conhecimento mútuo entre a professora e seus alunos, acerca da “aula de português”: o que pensavam/sentiam ao se lembrarem das aulas de português por que tinham passado, registrando sob a forma de desenho (grande) em folha A3, uma cena representativa do que ficara para eles, até então, sobre o aprendizado da língua. Nesse caso, poderiam traduzir tanto uma cena tida como boa, agradável ou não, mas que poderiam se expressar acerca do que quisessem.

Tal atividade teve como finalidade instrumentalizar a professora em relação aos planejamentos das aulas, uma vez que, assim, passaria a estar informada acerca do que foi bom, como também, do que teria sido

diferentes linguagens, como a verbal, a oral, a escrita, a gráfica, a numérica, a pictórica, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates.

desagradável e que poderia estar sendo, ou vir a se constituir em obstáculo a futuras aprendizagens.

Ao recolher os trabalhos, um dos alunos recusava-se a entregar o que fizera, pedindo outra folha, a fim de que pudesse fazer um novo trabalho, pois julgava que aquele poderia ofender a professora e dizia assim: “Professora, não tem nada a ver com a senhora não, mas é que eu não gosto de aula de português...” Então, depois de alguma insistência, entregou o trabalho, ainda se explicando.

Poderemos ver, na atividade visual disposta a seguir, que ele conseguiu expressar de forma bastante contundente a sua relação com a escrita na Escola, utilizando-se de elementos do seu universo juvenil (ORLANDI, 1999), algo que perpassa entre os alunos, sendo até verbalizado por alguns. Consideramos que a expressão visual do aluno, apresentada a seguir, poderá chocar somente aqueles que desconhecem o percurso por que passa um falante da língua ao ser submetido a um aprendizado que desconsidera os fundamentos sociais da linguagem, ao se deter, por demais, no aprendizado somente do código e de suas restrições verbais com seus enclausuramentos, conforme afirmado por Geraldi (2010 [2000]).

A expressão visual, apresentada na Figura 1, na qual consta a frase: *Eu me sinto preso pela escrita*, não deverá ser tomada como crítica – nem do aluno, muito menos nossa – a professores ou a qualquer sistema de ensino que seja, mesmo porque muitos dos alunos referiram-se a suas experiências em diferentes instituições educacionais públicas ou privadas. Trata-se, como já vimos com Geraldi (2010[2000]), de uma questão social frente a uma refinada tecnologia possibilitadora de domínio e, portanto, poder. Esse domínio faz-se transparente em diretrizes pedagógicas rígidas, capazes de causar muitos prejuízos como os que vêm expressos na Figura 1.

É também comum vermos que, dentro dessa rígida diretriz pedagógica, encontra-se descartado qualquer outro tipo de trabalho pedagógico – como o do Laboratório de Linguagem – tido por alguns como “brincadeira” ou “perda de tempo” por não darem tanta atenção à “correção” desmedida dos “erros” sobre a língua. Isso por, contrariamente, permitirem, até como forma de aprendizado, a convivência desses diferentes usos linguísticos, tanto na oralidade quanto na escrita, como estratégia pedagógica, na tentativa de se alcançar o acesso efetivo à norma culta dentro de um processo de ensino e aprendizado – de doze anos – oferecido pela Escola.

Foi por termos alcançado essa fase nos estudos práticos e teóricos acerca da linguagem e do ensino de língua que buscamos o curso de mestrado na intenção de estudar a norma linguística para podermos relacioná-la ao seu ensino na Escola, mais propriamente às atividades de leitura e escrita que se desenvolveram/desenvolvem no Laboratório de Linguagem em sua relação com a sala de aula. Estaríamos, dessa forma, fortalecendo o nosso compromisso em favorecer o acesso à norma culta como variedade de prestígio, principalmente, àqueles alunos de comunidades em que a variedade de uso predominante é outra.

Verificamos, então, que a nossa intenção de pesquisa encontrava-se fundamentada em grau de importância maior no que diz respeito não só à colaboração com os estudos acadêmicos, mas, principalmente, no âmbito social em que poderia abrir possibilidades na ampliação da visão a respeito da *norma culta* em sua relação com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Aqui, torna-se oportuno esclarecer que, ao abrirmos para as questões levantadas pela pesquisa ora apresentada, preocupamo-nos em situá-las frente a um percurso histórico dos estudos linguísticos, a fim de poderem ser melhor compreendidas por professores de Séries Iniciais que, porventura, sejam leitores iniciantes na área da linguagem. Por isso, dedicamos grande parte desta dissertação a contextualizações históricas e sociais que envolveram a produção do conhecimento linguístico desde a antiguidade. A nossa intenção é de que os conceitos de língua e outros mais a que recorreremos, neste estudo sobre a *norma culta* e o ensino nas séries iniciais, possam ser melhor situados, principalmente, em relação às questões que envolvem os estudos acerca do ensino da língua portuguesa, nos diferentes entendimentos dados à língua pela Gramática Tradicional e pela Linguística Moderna.

Por outro lado, consideramos a força com que visões da tradição gramatical estarão ainda a fazer parte do nosso cotidiano escolar, quer no embasamento de lições propriamente ditas, ou mesmo em nossa

própria formação profissional/escolar. Daí, a presença das partes de nosso texto dedicadas a um maior clareamento dessas questões, na tentativa de que nós professores cheguemos a uma avaliação crítica mais consciente em relação ao ensino da língua portuguesa, saindo do superficial na Linguagem.

Por essas razões, dedicamo-nos ao percurso por que passaram os estudos da linguagem de forma cuidadosa, aparentemente desnecessária, porém, não a nosso ver, por tempo longo de convivência com alunos-estagiários, pós-formados e professores de maior experiência em sala de aula. Em relação a estes últimos, por observarmos uma certa falta de valor, atribuída por eles, aos estudos linguísticos mais contemporâneos, por alguns se encontrarem, de longa data, mergulhados numa só prática, detendo muitas experiências empíricas a necessitar dialogar com outras vozes, outros discursos.

Textos de referência apresentados, nesta dissertação, atestam que estudiosos da área vêm apontando de longa data para a questão da norma culta e ensino como de muita relevância, tanto no entendimento do fundamento linguístico existente em cada tomada de posição, quanto no aspecto, principalmente, político e social de que se reveste.

Com tudo isso, então, chegamos à seguinte pergunta de pesquisa: Será que o ensino e aprendizagem da norma culta, na Escola, realizado de forma não impositiva, através da convivência com diferentes variedades de usos linguísticos, favorecerá a sua aprendizagem efetiva, principalmente, por alunos de comunidades em que a variedade de uso predominante seja outra?

E, a partir dessa pergunta, estipulamos como nosso objetivo de pesquisa investigar se a convivência de usos linguísticos, no ensino de Língua Portuguesa na Escola, favorecerá a apreensão da norma culta escrita principalmente. Por esse motivo, na nossa pesquisa nos detivemos mais em observar/destacar, no contexto escolar, situações de produção de linguagem que evidenciassem a visão teórica de base sociolinguística que propõe a convivência das variedades linguísticas no espaço de ensino e aprendizagem na Escola – com apoio na concepção de língua produzida nas relações sociais – de forma que o aluno possa chegar ao acesso da norma culta.

Esta dissertação foi organizada em dois capítulos constituídos da fundamentação teórica, das fases de desenvolvimento da pesquisa, incluindo a produção textual dos alunos tida como registros a serem discutidos na análise dos resultados.

Na Seção 2, apresentamos a ancoragem teórica que deu sustento à pesquisa. Nas abordagens referentes às variedades linguísticas e à

norma, recorremos à concepção de língua heterogênea, fundamentada na sociolinguística variacionista de William Labov e a sua visão do processo de variação e mudança linguísticas. No processo de variação, as variantes linguísticas disputam a forma representacional de uma variável, uma vez condicionadas por fatores internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos). Do significado social atribuído a determinados usos desponta o preconceito linguístico, juntamente com questões políticas relacionadas à imposição de uma variedade, a *norma culta*, em prejuízo de outras. Ainda no suporte teórico encontrado na sociolinguística, encontramos referência à conceituação da norma culta como variedade de uso (FARACO, 2008) com apoio em um modelo de estudo elaborado por Bortoni-Ricardo (2004) que distribui as variedades em três *continua* que se entrecruzam: o *continuum* rural – urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística, apontando-nos a questão do preconceito e da imposição – ao invés da possibilidade da convivência das diferentes variedades de uso linguístico – como questões de política linguística. Esse fato se torna mais visível com a apresentação da história da constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (SOARES, 2004) em que a relação da *norma culta* com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa se encontra primeiramente direcionada às políticas linguísticas da norma que têm se mantido constantes em Diretrizes Oficiais voltadas ao ensino da língua.

Outras abordagens constantes da Seção 2, referem-se a novas teorias linguísticas acerca do ensino da produção escrita que aportaram à Escola através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como a teoria do gênero do discurso (BAKHTIN, [1929]2000) e do letramento (STREET, 2003) que vieram dar suporte às nossas discussões acerca da relação entre processo de letramento, variação e o ensino, no que diz respeito à convivência de usos linguísticos na Escola como condição de favorecimento à apreensão da *norma culta falada e escrita*.

Do dialogismo bakhtiniano, recorremos aos conceitos de interação verbal – considerando seus elementos integradores – em relação aos gêneros do discurso vistos como instituidores de relações sociais em que a linguagem se produz. Dessa forma, os gêneros do discurso implicam em interação e, como tipos relativamente estáveis de enunciados não se constituem em textos-enunciados, pois estes surgem como materialização de usos da língua nas interações instituídas por meio dos gêneros que, por sua vez, se instituem como relações e não como artefato.

Para as análises das práticas de uso da escrita ocorridas no Laboratório de Linguagem, utilizamo-nos dos estudos das práticas sociais da leitura e da escrita, de base antropológica, que apontam para dois modelos: o *modelo autônomo*, desenvolvido pela Escola, e o *modelo ideológico* de Brian Street (2003), baseado em métodos etnográficos que vê uma determinação social e cultural nas práticas de letramento. Uma vez tais modelos não terem sido propostos como “opostos polares”, pois o *letramento ideológico* envolve o *letramento autônomo*, precisamos recorrer também à concepção de língua enquanto sistema nos trabalhos escolares com o texto visto em sua dupla possibilidade de abordagem: como sistema ou como enunciado.

Na Seção 3, discutimos os resultados da pesquisa, apresentando inicialmente os fundamentos teórico-metodológicos da *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1986), norteadora das concepções epistemológicas da pesquisa no momento em que as práticas sociais de leitura e escrita relatadas foram realizadas no Laboratório de Linguagem. No entanto, no projeto, deu lugar a um *estudo de caso* visto na perspectiva de uma pesquisa qualitativa em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008). Essa visão proposta por Bortoni-Ricardo norteou a relação da teoria com a prática nas análises dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Laboratório de Linguagem. A seguir, relatamos a preparação do projeto de pesquisa para iniciar a coleta de dados, constante de uma fase exploratória e de organização da proposta pedagógica do *Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem* – o *locus* principal das experiências cujos resultados foram analisados nesta pesquisa. Depois, apresentamos os objetivos e os registros dos resultados das atividades de leitura e escrita (produção de textos). Esses registros, a partir da confirmação ou não de asserções, vieram a se constituir ou não em fontes de dados para análise.

Ainda na Seção 3, apresentamos os encaminhamentos que foram dados à proposta pedagógica do Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação da UFSC, porém, alguns registros avaliativos citados neste capítulo foram dispostos na parte referente aos anexos.

Dessa forma, o estudo da norma linguística revela, por si mesma, a sua importância nos estudos da linguagem, não só pelo que poderá influenciar nos processos de mudança linguística, como também e, no nosso caso de estudo, principalmente, pelo que poderá influir ou reforçar nos processos sociais de exclusão demarcados pelo preconceito linguístico.

2 NORMA CULTA: UMA VARIEDADE DE USO LINGUÍSTICO

Neste primeiro capítulo, apresentamos a ancoragem teórica escolhida para dar suporte a esta pesquisa em três seções e suas respectivas subseções. Na seção 2.1, iniciamos nossos estudos pela questão da concepção de língua na qual iremos nos basear no trato dos problemas linguísticos e sociais que foram suscitados por esta pesquisa sobre a *norma culta*. Para tanto, contrapomos a concepção de língua na perspectiva da Gramática Tradicional à concepção de língua na perspectiva da Linguística Moderna. Antes, porém, discorreremos, em breve panorama, sobre o percurso tomado pelos estudos da linguagem, para inserirmos nossas discussões numa reflexão maior, de forma também a alicerçar estudos posteriores, a fazerem parte das duas próximas seções. Em relação aos estudos linguísticos na perspectiva da Linguística Moderna, destacamos pontos fundamentais do processo de variação linguística sob ótica da sociolinguística laboviana, procurando alcançar uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo: a *norma culta* como variedade de uso, tema condutor deste primeiro capítulo.

Na seção 2.2, procuramos desvelar o nosso objeto de estudo, a partir dos entendimentos acerca da concepção heterogênea de língua da sociolinguística variacionista de Labov, e do processo de variação e mudança linguísticas, apresentados anteriormente, detendo-nos, de início, em estudos linguísticos sobre o conceito de norma. Para dar maior clareza ao processo de variação, apresentamos, também, exemplos de variação em duas dimensões: a interna e a externa. Posteriormente, enfocamos a questão do significado social que é atribuído às variantes linguísticas, ao lado da eleição de um padrão, resultando, daí, o preconceito linguístico. Por último, apontamos como nossa escolha o posicionamento de Faraco (2008), frente aos conceitos de *norma*, *norma culta*, *norma padrão* e *norma gramatical*, tomados, em nossa pesquisa, como referência à definição de nosso objeto de estudo: a *norma culta*.

Na seção 2.3, discutimos a relação da *norma culta* com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa cujo foco se encontra primeiramente direcionado às políticas linguísticas da norma que têm se mantido constantes em Diretrizes Oficiais voltadas ao ensino da língua. A seguir, registramos que, com tais diretrizes, chegaram à Escola novas teorias linguísticas acerca do ensino da produção escrita como a teoria do gênero do discurso de Bakhtin, a do letramento, destacando-se a de Street que, juntamente, nesta pesquisa, á renovada concepção de língua

heterogênea da sociolinguística variacionista de Labov, suscitadora de reflexões acerca da relação entre o processo de letramento, a variação e o ensino, no que diz respeito à convivência de usos linguísticos na Escola como condição de favorecimento à apreensão da *norma culta falada e escrita*. Nesse enfoque, as discussões provocadas por essas teorias encaminham nossas reflexões e observações referentes à análise dos resultados desta pesquisa, no capítulo dois, à parte *E aqui falam os alunos...*

2.1 AFINAL, DE QUE LÍNGUA ESTAMOS FALANDO?

Logo percebemos que, ao discutirmos os problemas referentes à *norma culta*, precisaríamos estabelecer a visão do fenômeno linguístico que foi tomada, nesta pesquisa, como base às nossas reflexões. Por isso, decidimos começar pela resposta à pergunta que intitula esta primeira seção: Afinal, de que língua estamos falando? Assim, iniciamos pela apresentação de um percurso dos estudos da linguagem em seus pontos principais, a fim de termos uma visão geral da construção da Linguística enquanto ciência da linguagem; para logo a seguir, contrapormos duas visões correspondentes a estágios de desenvolvimento dos estudos do fenômeno linguagem: a perspectiva da Tradição Gramatical, ao lado da concepção de língua vista por uma perspectiva denominada de Linguística Moderna.

Sabíamos também que, ao questionarmos alguns pontos relacionados a problemas do ensino da *norma culta* na Escola, estaríamos defrontando-nos diretamente com questões relacionadas à variação, à mudança e, principalmente, à norma linguística em sua apreensão por falantes de uma dada comunidade. E de que forma isso se processaria? Precisaríamos buscar, então, conhecimentos pertinentes à concepção de língua para podermos entrar no campo da variação e da norma que se impõe por condicionantes tanto internos quanto externos ao fenômeno linguístico. E isso então passou a ser princípio elementar de nossa pesquisa: saber de que língua iríamos falar, ou melhor, a partir de que concepção de língua estaríamos fazendo observações pertinentes aos nossos problemas de pesquisa.

Para isso, como referido anteriormente, iniciaremos por um breve percurso dos estudos da linguagem, antes de adentrarmos partes referentes às diferentes concepções de língua com que lidamos, ao nos colocarmos frente a diversos posicionamentos e dizeres acerca da *norma*

culta, na finalidade de constatar, em primeiro lugar, com base em pesquisas sociolinguísticas, a sua condição de uso, variedade de fala, frente às demais variedades que, por ser a variedade de uso linguístico da classe social de prestígio, torna-se um instrumento político de dominação social.

2.1.1 No percurso dos estudos da linguagem

Consideramos importante, em razão da temática de estudo proposta, enfocarmos algo a respeito do percurso por que passaram os estudos da linguagem, em suas formas peculiares de tratar o seu objeto, não só na busca por maior entendimento acerca das condições sócio-históricas, produtoras das diferentes posições teóricas relativas às concepções de língua e de variação, como também, para servirem, em outros momentos, de ancoragem às discussões de problemas linguísticos desta pesquisa.

Por outro lado, como explicitamos, na introdução, procuramos também obter um melhor entendimento às nossas questões da parte de um leitor não especializado na área de linguagem, principalmente, daqueles professores das séries iniciais do ensino fundamental que sejam leitores iniciantes dos estudos linguísticos. E como gostaríamos de nos aproximar desses leitores através das questões discutidas, nesta dissertação, dedicamos parte de nossa parte teórica a contextualizações históricas e sociais a envolverem os problemas relacionados à norma culta e o ensino. Para tanto, buscamos os fundamentos apresentados por Faraco (2004) “em sua análise histórico-sistemática dos *“Estudos pré-saussurianos”* em que expõe uma linguística ainda em busca da identificação de seu objeto” (MARCUSCHI; SALOMÃO, 2004: 13).

Encontramos em estudo de Faraco (2004: 27-50) que toda preparação do que vemos acontecer com a Linguística do século XX, de certa forma, já estava presente em diversas áreas do conhecimento nos últimos séculos que nos precederam, pois que “até a Segunda Guerra Mundial pelo menos, a linguística continuou a ser, no espaço universitário, uma disciplina fundamentalmente histórica” (FARACO, 2004: 27). Ao afirmar isso, acrescenta o autor que os manuais de história da linguística não retratam o real, ao dizerem que o advento da linguística se fez a partir de Saussure, terminando aí o período histórico nos estudos da linguagem.

Para Faraco, torna-se importante verificar que, embora Saussure tenha realizado um grande corte nos estudos linguísticos, com a Linguística passando a ser uma ciência sincrônica, exclusivamente dedicada à linguagem considerada em si mesma e por si mesma, o gesto saussuriano foi um gesto de continuidade, por ter existido um longo processo de preparação para esse gesto acontecer.

Assim, afirma-nos que Saussure formalizou uma intuição que percorreu todo o século XIX de que as línguas humanas são totalidades organizadas. Desse período, destaca alguns nomes a fazerem valer tal concepção acerca da língua como A. Schleicher (1821-1867), botânico, evolucionista, que via a língua como um organismo vivo.

Em outro aspecto, diz-nos também que a possibilidade de se olhar para a língua como um sistema de signos independente foi resultado do senso de sistema e do trabalho empírico que se deu a partir do manifesto de William Jones (1746-1794), juiz inglês, que, em 1786, em Calcutá, ao entrar em contacto com o sânscrito, percebeu semelhanças dessa língua com o grego e o latim. A partir dessa ocorrência, pela hipótese de que essas línguas teriam uma origem comum, iniciou-se um movimento de estudos comparativos e históricos que se tornou um dos principais momentos de toda a investigação erudita, segundo Raymond Williams⁵ (1977: 25 apud FARACO, 2004: 30)

Da linguística comparativa e histórica – cuja marca registrada específica “foi dar sustentação empírica sistemática à velha intuição de que as línguas eram realidades históricas (ou realidades com história)” Faraco (2004: 29) ressalta o método de manipulação de *dados linguísticos* enquanto *dados linguísticos*, conforme apontou Franz Bopp (1791-1867) no prefácio de sua *Gramática Comparada* (MOUNIN⁶, p.180, apud FARACO, 2004: 29): “As línguas de que trata esta obra são estudadas por si mesmas, ou seja, como objeto, e não como meio de conhecimento”, a quem Saussure assim se referiu no *Curso* (SAUSSURE⁷, 1970: 8 apud FARACO, 2004: 29): “[...] foi ele [Bopp] quem compreendeu que as relações entre línguas afins podiam se tornar matéria duma ciência autônoma. Esclarecer uma língua por meio de

⁵ WILLIAMS, Raymond. **Maxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

⁶MOUNIN, Georges. **História da Linguística: das origens ao século XX**. Porto: Despertar, 1970.

⁷ SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 2. ed. Tradução Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1970 (Título original, 1916).

outra, explicar as formas duma pelas formas de outra, eis o que não fora ainda feito.”

No desenvolvimento do seu texto, Faraco faz uma rápida menção aos autores e momentos mais destacados da produção de estudos linguísticos do século XIX, com a finalidade de dar um panorama do século e também de apontar eixos da tradição dessa época a permanecer em diferentes práticas de análises históricas.

Localizando o nascimento da linguística ao final do século XVIII, aponta como pioneiros dessa época alguns intelectuais que, movidos pelo interesse em conhecer as civilizações antigas, iniciaram o estudo do sânscrito. São eles: William Jones (1746-1794), Schlegel (1772-1829), Franz Bopp (1791-1867) e Jacob Grimm (1785-1863).

William Jones, em 1786, apresentou comunicação à Sociedade Asiática de Bengala, destacando inúmeras semelhanças entre o sânscrito, o latim e o grego, de forma a levá-lo à hipótese de uma origem comum para essas três línguas, a essas línguas acrescentou o estudo do céltico, o gótico e o persa antigo.

A seguir, surgiram gramáticas e dicionários do sânscrito; foi fundada em Paris (1795) a Escola de Estudos Orientais que, mais tarde, tornou-se importante centro de investigação, abrigando estudos dos intelectuais alemães – Friedrich Schlegel e Franz Bopp. Esses estudiosos desenvolveram, mais adiante, a gramática comparativa cujo método foi denominado de *método comparativo*, procedimento importantíssimo nos estudos de linguística histórica em que se pressupunha a existência de correspondências sistemáticas entre elementos gramaticais de línguas aparentadas e não apenas correspondências aleatórias e casuais.

O estudo propriamente histórico é atribuído a Jacob Grimm, um dos irmãos famosos por terem coletado histórias infantis tradicionais no período do Romantismo alemão. No seu livro *Deutsche Grammatik* – 1ª edição, de 1819 –, ele interpretou a existência de correspondências fonéticas sistemáticas entre línguas como resultado de mutações regulares no tempo, fazendo um levantamento de dados que obedeciam sequência de catorze séculos. Pôde, assim, estabelecer a sucessão histórica das formas que estava comparando. Com isso, ficou demonstrado que a sistematicidade das correspondências entre as línguas estava relacionada ao fluxo histórico e, de forma mais específica, à regularidade dos processos de mudança linguística.

Na metade do século XIX, surgiu uma orientação naturalista com a obra de A. Schleicher (1821-1867). Ele era botânico e influenciado pelo pensamento evolucionista, assim, a língua era vista por ele como

um organismo vivo, independente de seus falantes e, por isso, com uma “história natural”. A sua realização, nesse caso, se daria por força de princípios invariáveis e idênticos às leis da natureza. Em sua obra propôs uma tipologia das línguas uma “árvore genealógica” das línguas indo-europeias.

Schleicher dedicou-se muito a seu projeto denominado de *Ursprache* (língua original) indo-europeia, o estágio remoto dessas línguas conhecido como proto-indo-europeu. No estudo do lituano (1856-57) seu maior mérito foi o de ter desenvolvido o primeiro estudo de uma língua indo-europeia, a partir da fala, o que foi muito importante para o desenvolvimento dos estudos linguísticos em geral.

Em questionamento aos pressupostos tradicionais da prática histórico-comparativa, principalmente, do descritivismo, formou-se uma nova geração de linguistas chamados de neogramáticos, que estabeleceram uma orientação metodológica diferente e apresentaram um conjunto de postulados teóricos para a interpretação da mudança linguística. Os neogramáticos estabeleceram relações com a Universidade de Leipzig à qual Saussure se vinculava.

Os neogramáticos Osthoff e Brugmann, ao fazerem críticas à concepção naturalista, trouxeram uma visão da língua voltada ao indivíduo falante, introduzindo-se, a partir de então, uma orientação psicológica subjetivista na interpretação dos fenômenos de mudança. Desse modo, assumiram a posição de que a língua existe no indivíduo com as mudanças se originando nele. Aqui, Faraco afirma que essa orientação até hoje é bastante forte nos estudos históricos e no próprio senso comum.

Desse movimento, destaca o autor que os neogramáticos não viam como objetivo do pesquisador chegar à língua original indo-europeia, mas estudar línguas vivas da atualidade, buscando compreender a natureza da mudança. Assim, segundo Faraco, traziam a ideia da criação de uma teoria da mudança.

O pensamento desse movimento teve no livro de Hermann Paul (1846-1921), *Prizipien der Sprachgeschichte*, seu manual, publicado em 1880. Essa obra concorreu para a formação de linguistas das primeiras décadas do século XX.

Como mais um importante elo do final do século XIX e início do século XX, destacou-se Hugo Schuchardt (1842-1927), linguista austríaco, o mais importante crítico dos neogramáticos. De concepção

subjetivista de língua, ao opor-se ao conceito de lei fonética⁸, ressaltou a existência de uma quantidade imensa de variedades de fala existentes numa comunidade que são condicionadas por fatores como o gênero, a idade, o nível de escolaridade do falante. Essas questões irão voltar a ser consideradas como de vulto com a sociolinguística na década de 1960.

Mostrou também Schuchardt como essas variedades se influenciam mutuamente, da mesma maneira como acontecem com as línguas de contato, dando atenção sistemática aos pidgins e crioulos.

Dessa forma, ao questionar uma visão primordialmente imanentista dos fenômenos da mudança, foi valorizando um contexto social e cultural da língua como condicionante básico da variação e nela da mudança. Segundo Faraco, vemos, hoje, que aqui se encontram a dialetologia e uma linguística sociológica como a de A. Meillet e, mais proximamente, a sociolinguística.

Por último, aponta-nos Faraco, dois pensadores do século XIX nos estudos linguísticos: William Whitney (1827-1894) e Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

Whitney foi aluno de Franz Bopp, na Universidade de Berlim, no início da década de 1850 e, no retorno aos EUA, tornou-se professor de sânscrito em Yale.

Embora Saussure o tenha criticado quanto a seu entendimento de que os seres humanos poderiam ter se utilizado dos gestos, por exemplo, para se expressarem, em lugar do aparelho vocal, concordou com ele ao afirmar que: “No ponto essencial, porém, o linguista norte-americano parece ter razão: a língua é uma convenção e que a natureza do signo convencional é indiferente.” SAUSSURE⁹, 1970: 17, apud FARACO, 2004: 41). Também, em relação às línguas como instituições sociais opostas a instituições naturais, Saussure apoiou Whitney e concordou com a sua visão.

Voltando ao *Curso*, vamos encontrar Saussure (1970: 90 apud FARACO, 2004: 41) dizendo:

⁸ Conceito de lei fonética (neogramáticos): como princípio absoluto é entendido como “princípio que só conhece condicionantes fonéticos e que se aplica sem exceção a todas as palavras que satisfaçam igualmente as condições da mudança” mais tarde relativizado, passou a ser entendido “como uma fórmula de correspondência entre sistemas fonéticos sucessivos duma mesma língua nos diversos períodos de sua existência.” (FARACO, 2004: 36-37)

⁹ SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 2 ed. Tradução Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1970 (Título original, 1916).

Para mostrar bem que a língua é uma instituição pura, Whitney insistiu, com razão, no caráter arbitrário dos signos; com isso, colocou a Linguística em seu verdadeiro eixo. Mas ele não foi até o fim e não viu que tal caráter arbitrário separa radicalmente a língua de todas as outras instituições.

As ideias de Whitney referiam-se à necessidade de uma ciência autônoma da linguagem que fosse diferenciada do estudo histórico-comparativo, vendo, no entanto, a linguagem com duas faces: sistema e história a ter independência das ciências naturais e da psicologia.

Seu objeto seria a linguagem enquanto sistema de signos arbitrários e convencionais, visto não como um mero agregado de partículas, mas como um conjunto de partes ligadas entre si e ajudando-se mutuamente; como um sistema ordenado de articulações com relações que o percorrem em todos os sentidos. Em suma, a linguagem como uma instituição social (e não natural) e como um sistema autônomo (definido por relações imanentes). (FARACO, 2004: 42).

Por sua vez, Humboldt,¹⁰ em outro quadro epistemológico diferente dos de Whitney e Saussure, trazia um traço comum com ambos: “a concepção de língua como uma totalidade organizada, em que o elemento só faz sentido no conjunto, traço que será fundamental para a linguística estrutural do século XX” (HUMBOLDT, 2004: 43).

Uma das diferenças fundamentais estaria na maneira de Humboldt pensar a forma da língua, não como forma gramatical, como um sistema de signos.

A forma da língua para ele remete a todos os aspectos do trabalho mental contínuo da construção da expressão. Em outras palavras, o modo de ser da língua é a atividade (*energeia*), o trabalho do espírito; “é o trabalho mental continuamente reiterado de fazer o som *articulado* capaz de expressar o *pensamento*”. (HUMBOLDT, 1988: 49 apud FARACO, 2004: 43).

¹⁰ HUMBOLDT, Wilhelm von. **On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind**. Translated by Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1988 (Título original, 1836).

Raymond Williams¹¹ (1977: 35 apud FARACO, 2004: 45) considera que a grande herança de Humboldt para o pensamento reside no fato dele apontar para a linguagem como uma atividade. O mesmo Williams dirá que V. N. Voloshinov (1894-1936), em seu *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), veio dar à linguagem como atividade seu caráter social, arrematando sua discussão com as seguintes palavras:

Isso permitiu a ele [Voloshinov] ver “atividade” (o aspecto mais forte da ênfase idealista depois de Humboldt) como atividade social e ver “sistema” (o aspecto mais forte da nova linguística objetivista) em relação a esta atividade social e não, como fora o caso até então, formalmente separada dela. Desse modo, ao apoiar-se nos aspectos fortes das tradições alternativas, e ao colocá-las lado a lado deixando visível suas fragilidades radicais, ele abriu caminho para um novo tipo de teoria que era já necessária havia mais de um século.

Por fim, vai nos falar Faraco (2004: 46) que formulações linguísticas do século XIX vão se fazer presente sob as mais diferentes formas no século XX.

O século XIX nos deixou, por exemplo, o delineamento claro da língua como uma realidade com história (sob mutação permanente no eixo do tempo); reorganizou nossa percepção da diversidade (demonstrando sistematicamente a existência de uma rede de relações ‘genéticas’ entre várias línguas diferentes); deu forma ao senso de sistema (exercitando perspectivas biologizantes, psicologizantes e sociologizantes, bem como lançando as condições para o grande corte sistêmico saussuriano). E, se a carruagem ia se encaminhando celeremente para a estação da estrutura, não faltou também no século XIX elaborar um modo de pensar a língua não como sistema (gramatical), mas como uma atividade sistemática (do espírito humano), perspectiva que voltará no século XX sob as mais variadas formas.

Frente à importância que o interacional, em suas mais diferentes concepções, veio a ter no século XX, Faraco faz pontuações acerca de elaborações filosóficas que trouxeram essa questão desde o século

¹¹ WILLIAMS, Raymond. **Maxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

XVIII e, principalmente, no decorrer do século XIX. Identifica, então, os primeiros momentos em que a relação EU-TU entra em cena, para investigar a partir de que momento a linguagem tornou-se elemento nuclear dessa problemática.

E identifica no século XVII com a entrada do pensamento moderno, uma vez que desde o século XVI o indivíduo:

[...] é o grande elemento axiomático do pensamento moderno. Dele se deduz o resto. Um dos grandes emblemas dessa perspectiva é, certamente, o sujeito cartesiano, o sujeito transparente a si mesmo no ato imediato de refletir sobre si e de dar fundamento à sua atividade cognitiva. Para lá do sujeito, a relação que importa é a do sujeito com o objeto (a relação EU-TU), a relação cognitiva em si do indivíduo. (FARACO, 2004: 46-47).

Também da filosofia alemã do século XVIII, é trazida, aos poucos, para as reflexões a relação EU-TU. Desse período, destaca-se um filósofo que se declara o primeiro a levantá-la, Friedrich H. Jacobi (1743-1819) que afirmou, primeiramente, na obra sobre Spinoza, a proposição “O EU é impossível sem o TU”, que se encontra no Prefácio à edição de 1815 da obra *David Hume über den Glauben* (JACOBI,¹² 1994: 554 apud FARACO, 2004: 48).

Estudos sobre a linguagem somente serão trazidos à cena com o pensamento de Bakhtin e do seu Círculo na segunda metade da década de 1920 (cf. FARACO, 2003).

Assim, o que marcaria a linguística contemporânea seria aquilo que se consolidou no século XIX, isto é, a ideia da ‘língua como sistema autônomo’ que pode ser estudado em si mesmo como um objeto legítimo. E como se verá nos estudos subsequentes, a depender da interpretação e da posição tomada diante deste princípio básico, surgirão todos os matizes teóricos que hoje povoam a Linguística. Isto sem nos esquecermos de que Humboldt já plantava a noção da linguagem como atividade (*energeia*) e não como produto (*ergon*), tão produtiva em muitas direções. (MARCUSCHI e SALOMÃO, 2004: 15).

¹² JACOBI, Friedrich Heinrich. **The main philosophical writing and the novel Allwill**. Translated from German with an introductory study, notes & bibliography by George di Giovanni. Montreal & Kingston: McGill & Queens’ University Press.

2.1.2 Concepções de língua

No percurso dos estudos da linguagem, anteriormente apresentado, vimos com Faraco (2004) que variados estudos, precedentes ao século XX, concorreram para a formação de um outro entendimento acerca do fenômeno da linguagem. E foi a partir desses estudos nas suas várias visões que foram se entreabrindo, em diferentes contextos sociais e históricos, outras perspectivas de análise para o objeto língua – sob o foco de diferentes pontos de vista – de forma a alcançarmos um outro estágio para os estudos linguísticos denominado de Linguística Moderna.

Assim, nesta subseção, apresentaremos, em sequência, as concepções de língua correspondentes à perspectiva da Tradição Gramatical e à perspectiva da Linguística Moderna.

Na perspectiva da Tradição Gramatical, o ponto de vista histórico revela razões que nos levaram, durante muito tempo, a nos manter somente na materialidade do texto escrito como fonte dos estudos linguísticos. Esse posicionamento deu base aos estudos gramaticais distante da dimensão social do fenômeno linguístico.

Na perspectiva da Linguística Moderna, destaca-se a visão saussuriana que propunha um grande corte nos estudos linguísticos, uma vez que se detinham, quase que exclusivamente, aos estudos históricos e comparativos, dedicando-se a uma visão parcial da língua, a visão diacrônica, de acordo com o que foi apresentado na seção 2.1.1.

Esses estudos eram voltados às mudanças da língua em função do tempo e à comparação entre elas, através de um método chamado método histórico-comparativo que foi o dominante da Linguística do século XIX. Foi traço forte nesse momento – resultante da comparação entre as línguas pela busca de semelhanças e verificação da história de cada uma delas – a procura por origens comuns que, finalmente, justificassem a existência de uma língua ancestral que tivesse dado origem a diversas outras línguas, a protolíngua.

Saussure (1972 [1916]), que foi um dos mais importantes estudiosos desse momento, no início do século XX, definiu e delimitou um novo objeto de estudos para a Linguística, ao estabelecer seus princípios gerais e seu método de abordagem.

A partir desse momento, considerado por Faraco (2004) como um gesto de continuidade de Saussure em relação a tudo o que vinha sendo construído em termos de investigação linguística, ocorreram muitas

reflexões e investigações que tomaram direções diversas, dentre elas, as da sociolinguística variacionista de Labov.

2.1.2.1 Na perspectiva da Tradição Gramatical

Os estudos da língua que deram origem ao que hoje conhecemos como Gramática Tradicional tiveram seu início pelos estudos de textos escritos, em sua maioria, relacionados aos usos linguísticos das classes sociais de prestígio.

Esses estudos eram voltados sobremaneira à forma correta de dizer, uma vez que se pautavam pela correção gramatical, com a finalidade, ainda corrente, de manter um certo domínio, através da criação de um padrão de língua, mais próximo dos usos linguísticos de falantes pertencentes aos grupos sociais de maior prestígio.

Por isso, foi se estabelecendo um olhar para a linguagem relacionado muito mais à língua escrita do que à falada, numa visão fortemente normativista, sem levar em consideração a variabilidade linguística.

Encontramos em Saussure (1972[1916]: 98) que:

A gramática tradicional ignora partes inteiras da língua, como por exemplo, a formação das palavras; é normativa e crê dever promulgar regras em vez de comprovar os fatos; falta-lhe visão do conjunto; amiúde, ela chega a não distinguir a palavra escrita da palavra falada etc.

Na intenção de desmitificar esse “enorme bicho-papão” que se tornou a *gramática tradicional* para estudantes e falantes contemporâneos do português do Brasil, Faraco (2008: 129-161) projeta um pouco de sua história que aqui traremos em seus pontos principais, na finalidade de “reduzi-lo a suas reais proporções e, com isso, dar nova direção ao ensino da nossa língua, atendendo, de fato, às necessidades socioculturais da população brasileira” (p. 130).

Os estudos gramaticais têm registros muito antigos entre babilônios (2000 a.C.), hindus e chineses (séc. IV a.C.). Porém, foi do enfoque dado pela cultura greco-romana aos estudos da língua que se criou o que conhecemos como gramática.

Dos debates públicos no exercício da democracia ateniense e da república romana, nasceu a retórica “que se dedicava a estudar a língua

com o objetivo de sugerir as formas de melhor explorar seus recursos expressivos com vistas a conquistar a adesão do auditório.” (p. 131) Nos estudos da retórica se encontrava a questão do estilo e das figuras de linguagem.

A presença da tradição dos estudos filosóficos com as reflexões de Platão, Aristóteles e os estoicos veio trazer especulações sobre a própria natureza da linguagem (o que é a linguagem e como funciona?), tendo envolvido a questão da motivação ou arbitrariedade dos signos linguísticos (como houvera se estabelecido o vínculo das palavras com seus referentes: fora dado como intrínseco à natureza das coisas ou por convenção historicamente construída?).

Por outro lado, os filósofos dedicaram-se à análise de vários aspectos da língua grega para saber como se organizava o raciocínio válido. Nesse estudo da lógica que incluía uma discussão dos juízos, chamados de proposições (unidades que fazem parte dos processos racionais para se obter conclusões válidas), expressas através de sentenças da língua, os gregos precisaram elaborar uma análise da estrutura sintática das sentenças – donde os dois elementos essenciais de uma proposição: o sujeito e o predicado – e das classes de palavras que poderiam ocupar essas funções – substantivos, verbos e também envolvendo adjetivos e pronomes – como também, diferentes elementos lexicais com função de conectivos.

Numa era mais próxima (323 a.C.) na cidade de Alexandria – os gregos se dedicaram, em sua famosa biblioteca, a estudar cuidadosamente a produção literária dos grandes autores do passado. A filologia e a gramática surgiram desses estudos voltados à análise de uma grande coleção de manuscritos gregos antigos com textos de poetas, dramaturgos, filósofos e historiadores. Como os manuscritos encontravam-se danificados ou variavam muito entre si foi necessário um trabalho muito cuidadoso. Os métodos desse trabalho, aperfeiçoados mais tarde, são a base, hoje, de qualquer atividade de edição crítica de textos clássicos (literários, filosóficos, religiosos).

Essa espécie de estudo dos textos fez com que os eruditos alexandrinos se voltassem a descrever e comentar a língua com que se defrontavam nos textos: aspectos de métrica, ortografia e pronúncia; a distribuição das palavras por classes (nomes, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, conjunções, etc.); a estrutura sintática das orações simples (sujeito, predicado, complementos, adjuntos) e dos períodos (coordenação e subordinação); o uso das figuras de linguagem e outros.

Todo esse conhecimento veio a constituir um campo específico do conhecimento: a gramática, atribuindo-se ao erudito alexandrino

Dionísio Trácio (séc. II a.C.) a primeira gramática conhecida que, ao consolidar descrições de aspectos da língua grega, foi tomada como modelo de estudos posteriores. O objeto do gramático era a língua escrita exemplar, para os gregos, a língua literária, seguindo-se dois objetivos: descrever essa língua e estabelecer um modelo a ser seguido por aqueles que escreviam. Daí a tradição normativa ocidental do estudo da língua que, naquele momento, na verdade foi, segundo Faraco (2008: 133), uma solução intelectual para conflitos frente à percepção da diversidade linguística.

À gramática, criada pelos alexandrinos como uma disciplina intelectual autônoma, vieram se juntar as três tradições citadas anteriormente: a retórica, a lógico-filosófica e a normativa, cujos manuais eram voltados ao cultivo de regras para falar e escrever corretamente.

Com o domínio da Grécia e mais tarde a incorporação da Alexandria ao império romano (séc. I a.C.), Roma passou a adotar também os estudos gramaticais, tendo na pessoa de Varrão – seguidor do seu mestre Crates de Malos de Alexandria – o criador da primeira gramática latina, cujo trabalho era definido como “a arte de escrever e falar corretamente; e de compreender os poetas”. Posteriormente, por finalidade pedagógica, foram organizadas várias gramáticas do latim e, dentre elas, ficou muito conhecida a de Prisciano (trabalhou em Constantinopla, capital do Império Romano do Oriente, na época do imperador Justiniano, séc. VI d.C.), que constituía uma síntese da tradição greco-latina. Essa gramática tem sido o modelo do que se fez daí em diante como gramática escolar. Dessa forma, vemos que o modelo gramatical a que denominamos gramática tradicional ainda se encontra estacionado desde Prisciano.

Também na idade média, a gramática de Prisciano foi adotada como obra de referência pedagógica, registrando-se a presença ainda do latim clássico como língua de erudição, preservado por estudiosos e professores da Europa Ocidental, especialmente, nos mosteiros.

Mais adiante, na idade moderna, surgiram gramáticas das línguas vernáculas (séc. XV e começos do XVI), cujos textos escritos só começaram a aparecer no século IX d.C., inclusive o português e que, na idade média, eram oriundas das diferentes variedades do latim popular falado. Nesse período, surgiram as primeiras gramáticas do português, a partir de 1536, sendo a mais famosa a de João de Barros, publicada em 1540.

O grande objetivo desses gramáticos à época da formação dos novos Estados Centralizados – processo esse realizado em Portugal, na

Espanha e, depois, na França – era buscar um padrão de língua para esses novos Estados que combinasse dois aspectos: o prestígio social da variedade falada em situações monitoradas pela aristocracia no centro político do país (ou a norma culta identificada à língua) e o cultivo de uma escrita vernácula latinizada.

Dois pontos são ressaltados por Faraco (2008): como a norma-padrão reafirma o princípio de que o modelo de correção se encontra nos grandes escritores antigos e de que como ela se constituiu a partir de uma mentalidade muito conservadora: um modelo de língua identificado com a fala monitorada da aristocracia.

Em Petter (2004: 19), vemos que, assim, ao fazer o seu trabalho com base na língua escrita, a gramática tradicional deu formação a falsos conceitos sobre a natureza da linguagem, dentro de um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua, que, ao não reconhecer a distinção entre língua escrita e língua falada, trouxe a expressão escrita como modelo de correção. Ao se voltar para essa questão, lembra-nos a primeira descrição linguística, de que temos registro, a do sânscrito, feita por Panini (séc. IV a.C.), gramático hindu, que surgiu para a estabilização da língua sânscrita culta (*blasha*), defendendo-a, a seu ver, de uma “invasão” dos falares populares (prácritos), valorizando, dessa maneira, uma variedade linguística em detrimento de outra.

Como visto em Faraco (2008), outros aspectos importantes são apontados por Petter (2004). O fato de que outras gramáticas antigas (árabe, grego e latim) prescritivas e pedagógicas, faziam descrições da língua de forma cuidadosa, porém, prescrevendo o uso correto. Essa preocupação desenvolveu e fortaleceu, como já dito anteriormente, a intenção de se estabelecer uma língua padrão, trazendo a crença numa única maneira de se usar a língua.

Nessa perspectiva, a concepção de língua é depreendida da tarefa do gramático:

A tarefa do gramático se desdobra em *dizer o que é a língua*, descrevê-la, e ao privilegiar alguns usos, *dizer como deve ser a língua*. Na verdade, a conjunção do descritivo e do normativo efetuada pela gramática tradicional opera uma redução do objeto de análise que, de intrinsecamente heterogêneo, assume uma só forma: a do uso considerado correto da língua. Na maioria dos casos, é esse uso o único que vai ser estudado e difundido pela escola, em detrimento do conhecimento mais amplo da diversidade e variedade dos usos linguísticos. (PETTER, 2004: 19).

Surge, então, uma concepção de língua para os gramáticos como um objeto à parte de seu uso, o que é não só inconveniente como falso, a traduzir preconceitos linguísticos e separação entre língua, fenômeno social, do próprio social. Em alguns casos, essa concepção passa por noções de abstrações incongruentes com o falar e dizer comum, normal, referência feita por Faraco (2008), em relação à denominação indevida do adjetivo *culta* para a norma, ao invés de comum, em referência ao que é normal de se dizer em determinada comunidade linguística.

Torna-se de fácil percepção, portanto, que consequências derivativas de tais posições de observação da língua vão se mostrar visíveis, como o fato da escrita não servir de modelo para o estudo descritivo da língua falada, pois as diferenças entre essas duas formas de expressão são verificadas desde sua organização até o seu uso social.

Outro aspecto da questão a ser destacado, verifica-se no fato de que com a tentativa de subordinação da língua falada à língua escrita, fica claro o falso entendimento acerca da evolução das línguas (BRITTO, 1997: 32), pois a Linguística histórica ao estudar as transformações da linguagem, mostrou que as mudanças linguísticas têm ocorrido com muita frequência na fala popular com o uso *errado*, vindo a se tornar a maneira *correta* consagrada no momento seguinte (PETTER, 2004: 20).

Assim, podemos concluir que, se, num dado momento, o normal era falar de um jeito e não de outro e, num momento seguinte, o que não se falava, passou a ser falado como o normal – o comum entre os falantes de uma comunidade – passamos, aqui, a referendar o entendimento de que “*norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação” (FARACO, 2008: 40). E que dos contatos entre falantes de comunidades distintas dar-se-á a hibridização das normas, não havendo, portanto, norma “pura”, como também nenhuma norma estática. (FARACO, 2008: 43).

Como esta não é a posição da Tradição Gramatical a respeito da língua, o que tem sido construído, portanto, pela Gramática Tradicional, a partir dos pontos de vista aqui abordados, é que a língua é uma abstração, com regras que se baseiam em padrões distantes do uso, a serem prescritas em toda sua complexidade para a aprendizagem correta do falar e do escrever. Essa posição, em que se apoia o senso comum, tem trazido sérios prejuízos, principalmente, ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa em nossas Escolas.

2.1.2.2 Na perspectiva da Linguística Moderna

De maneira geral, considera-se que, com os estudos de Saussure sobre o fenômeno linguístico, a Linguística alcançou um outro estágio em seu campo de estudos, denominado de Linguística Moderna, passando a ser vista como ciência, a ciência da linguagem.

Na visão de Saussure, o fato de estarmos a observar o fenômeno da linguagem de pontos de vista diferenciados fez com que se formassem diversos entendimentos acerca desse fenômeno.

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras. (SAUSSURE, 1972 [1916]: 15).

Dessa forma, se “é o ponto de vista que cria o objeto” (idem, 1972 [1916]), vemos que, no séc. XIX, os estudos da linguagem contemplaram os estudos históricos e que, com a utilização de seus métodos histórico e comparativo, tinham todo seu interesse voltado aos estudos com textos, até o momento em que, com Saussure, deu-se o focalizar de um primeiro e crucial problema de linguística geral que dizia respeito à natureza da linguagem, encarando-a como um sistema de signos.

Procedeu-se, então, que, a partir de anotações de aula a serem transformadas em obra a ele atribuída, denominada *Curso de Linguística Geral* (1916), passou a existir um novo modo de se ver a linguagem, mais especificamente, a língua, agora, como sistema de signos, tornado objeto específico da Linguística.

E é no *Curso* que assim se refere à questão da definição de um objeto de estudos:

Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre. Alguém pronuncia a palavra *nu*: um observador superficial será tentado a ver nela um objeto linguístico concreto; um exame mais atento, porém, nos levará a encontrar no caso, uma após outra, três ou quatro coisas perfeitamente diferentes, conforme a maneira pela qual consideramos a palavra: como som, como expressão duma ideia, como correspondente ao latim *nudum* etc. (SAUSSURE, 1972[1916]: 15).

Ao tomar a palavra *nu* como correspondente à forma latina *nudum* pela semelhança fônica o observador está apontando para mudanças no tempo, portanto, na história, estabelecendo relações entre essas formas ao informar sobre a origem latina de *nu*. Mas, se for analisar a palavra por seu som ou como a expressão de uma ideia, estará trazendo informações fonéticas e semânticas, respectivamente. Dessa forma, a partir de cada ponto de vista com que se observa e analisa um dado linguístico, temos um objeto de estudo diferente (PIETROFORTE, 2004: 77).

Com essa visão, Saussure levanta a importante questão que já vinha se formando, acerca da possibilidade de se estudar um mesmo objeto por olhares diferenciados, de acordo com a posição em que se colocar o sujeito cognoscente em sua área de estudos (Filologia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Fisiologia, etc) em relação ao objeto a ser conhecido.

Assim, podemos dizer que, ao lado da tradição dos estudos gramaticais, foram se formando esses novos olhares, dando corpo a um posicionamento contrário dos linguistas à Gramática Tradicional. Essa posição, com base na oposição *descrição linguística versus prescrição gramatical*, vem dando suporte à própria Linguística em diversas de suas vertentes (RAJAGOPALAN, 2003).

Por que estarão de acordo com a nossa proposta de estudo, levantaremos, nesta parte, destinada às teorias, somente os pontos fundamentais, referentes à concepção de língua e variação, que nos serão úteis às discussões a respeito do que vimos aqui trazer sobre a Norma Culta, em sua amplitude social, mais especificamente, no trabalho escolar, em aulas de língua portuguesa, nas séries iniciais.

Com essa intenção, nas subseções que compõem a perspectiva da Linguística Moderna, dispostos tais pontos somente em duas vertentes teóricas: a teoria de Saussure, ao lado dos pressupostos teóricos da Sociolinguística que veio dos Estados Unidos, na década de 1960.

Para discutir a questão da norma culta como variedade de uso, utilizar-nos-emos de alguns pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista de William Labov constantes de sua Teoria da Variação na última subseção desta primeira seção.

2.1.2.2.1 Ferdinand de Saussure e a concepção de língua como sistema

São apresentados por Saussure alguns conceitos dispostos em dicotomias¹³ que irão conduzir suas propostas para criação de um novo objeto teórico para a Linguística: *língua versus fala* (SAUSSURE, 1972[1916]: 26-28), *significante versus significado*, *sincronia versus diacronia* e *paradigma versus sintagma*. Dessas dicotomias, mais adiante, iremos recorrer àquelas que consideramos mais importantes a nossa discussão.

Uma vez a linguagem poder ser tomada como objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, preocupou-se Saussure, primeiramente, em estabelecer a diferença entre língua e linguagem:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.

A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adaptar-se a ele. (SAUSSURE, 1972[1916]: 17).

¹³ Segundo Pietroforte (2004: 77), o termo dicotomia não se faz presente no texto do *Curso*, acrescentando que, no texto saussuriano, não se trata de algo que é dividido em dois, pois “Uma dicotomia em Saussure diz respeito a um par de conceitos que devem ser definidos um em relação ao outro, de modo que um só faz sentido em relação ao outro.”

Assim, para ele, língua e linguagem não se confundem, mesmo por ser a língua um objeto bem definido dentre os fatos da linguagem; parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que não pode criá-la nem modificá-la; distinta da fala, constituindo-se em objeto que se pode estudar separadamente; um sistema de signos, por se permitir tal delimitação, apresentando-se como um conjunto de unidades (idem: 22-23).

Por se dedicar, nesse momento, somente ao estudo do sistema da língua, no capítulo IV, ainda da Introdução do *Curso*, Saussure reporta-se à existência, portanto, de uma Linguística da Língua e de uma Linguística da Fala, esclarecendo que, apesar da interdependência entre língua e fala, tomadas como social e coletiva a primeira – necessária para que a fala seja inteligível – e individual a segunda – necessária para que a língua se estabeleça, uma vez vir sempre antes, fazendo evoluir a língua, será preciso excluir a fala dos estudos da Linguística por esta não ser sistemática. Isso porque para Saussure o seu foco de estudo dirigia-se, primeiramente, aos estudos sistêmicos da língua.

Partindo desses pressupostos, nos é apresentada por Saussure a visão da língua em duas realizações:

Langue	Sistema de signos, abstrato, tomado como estrutura; Produto social da faculdade da linguagem; algo adquirido e convencional.
Parole	É individual, é heterogênea, manifestação concreta da langue.

Figura 2: *Langue versus parole*

A dicotomia seguinte diz respeito à relação entre o *significante* e o *significado* que vêm a compor o *signo linguístico*, unidade do sistema da língua.

Signo linguístico	Significante: imagem acústica diferente do som; conceito psíquico.
	Significado: trata-se de um conceito.

Figura 3: O signo linguístico

Exemplo: ao ouvirmos a palavra *mesa* (significante) iremos associar à ideia básica de uma mesa (significado) um objeto com um tampo apoiado sobre pés.

Sobre *os signos*, podemos destacar que:

- Em referência à relação entre *significante* e *significado*, Saussure nos diz que “o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 1972[1916]: 83). A ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante.
- Os *signos* se relacionam entre si, marcando cada qual o seu valor pela oposição com que marcam o seu lugar no sistema, do qual fazem parte, que é a língua. Desse modo, “carro” significa “carro” porque não significa “casa”; não significa “mato”. E assim acontecendo com os fonemas /p/ por se opor a /b/, /t/ a /d/ no que se refere à sonoridade (surda ou sonora), etc., ligando a oposição à funcionalidade, tornando-o elemento de análise pertinente ou não ao sistema da língua.
- Além da relação por oposição que uma unidade tem para com outra, adquirirá valor na sua relação com todo o sistema de que faz parte.

É o que nos apresenta ao comparar o “jogo da língua e uma partida de xadrez”:

[...] Uma partida de xadrez é como uma realização artificial daquilo que a língua nos apresenta sob forma natural
Vejamo-la de mais perto.

Primeiramente, uma posição de jogo corresponde de perto a um estado da língua. O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos. (SAUSSURE, 1972 [1916]: 104).

Sobre a importância de concepções de Saussure que deram condições efetivas para se construir uma ciência sincrônica da linguagem, Faraco (2004: 28) coloca-nos que o ovo de Colombo do projeto saussuriano,

[...] foi não só mostrar que a língua poderia (e deveria) ser tratada exclusivamente como uma forma (livre de suas substâncias), mas principalmente como esta forma se constituía, isto é, pelo jogo sistêmico de relações de oposição – funcionando este jogo de tal modo que nada é num sistema linguístico senão por uma teia de relações de oposição. E, por outro lado, nada interessa numa tal perspectiva sistêmica salvo o puramente imanente.

Um aspecto importante da sua teoria é o da distinção apontada por ele entre *sincronia* e a *diacronia* que apontou para a separação estrita entre a perspectiva histórica e a não-histórica.

sincronia	o estado atual do sistema da língua.
diacronia	sucessão, no tempo, de diferentes estados da língua em evolução.

Figura 4: Sincronia *versus* diacronia

São pontos importantes dessa dicotomia:

- Para o linguista “tal distinção se impõe imperiosamente, pois a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos” (SAUSSURE, 1972[1916]: 95).
- Na sincronia, faz-se um recorte da língua em um certo momento, para se depreender as relações entre os elementos do sistema num dado estado de língua, o sincrônico.
- Na diacronia, a língua é analisada com vista às evoluções que se dão no passar do tempo. Sob esse foco de análise, a língua se apresenta como algo mutável, não estático.
- Por isso, *sincronia* e *diacronia* constituem dois eixos ou perspectivas por que se pode estudar a língua.

Assim, para Saussure, o único e verdadeiro objeto de estudo da Linguística é a língua considerada em si mesma e por si mesma, uma estrutura autônoma, totalidade organizada com a possibilidade de ser analisada – numa visão sincrônica – como sistema de signos em que relações de natureza essencialmente linguísticas são estabelecidas entre seus elementos.

Assim, com esses princípios, estabelece a base da Linguística como ciência.

Vemos com FARACO (2004: 28) que Saussure teve um grande papel, como importante elo de uma corrente a se estender desde os primeiros estudos da linguagem à Antiguidade.

Por outro lado, é inegável que Saussure realizou um grande corte nos estudos linguísticos. Suas concepções deram as condições efetivas para se construir uma ciência sincrônica da linguagem. A partir de seu projeto, não houve mais razões para não se construir uma ciência autônoma a tratar exclusivamente da linguagem *considerada em si mesma* e *por si mesma*, e sob o pressuposto da separação estrita entre a perspectiva histórica e a não histórica.

Dessa maneira, nasce a Linguística como a vemos hoje e de onde passam a se basear todas as discussões/reflexões/investigações posteriores, inclusive as feitas por Labov que irá nos mostrar, no estudo das variações linguísticas, uma língua como sistema heterogêneo.

2.1.2.2.2 A visão social da língua e a teoria da variação e da mudança

Segundo Alkmim (2006: 21-23), “Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável”.

Vimos com Faraco em 2.1.1 que, no final do século XIX e início do século XX, o linguista suíço Hugo Shuchardt (1842-1927), de concepção subjetivista de língua, ao se opor ao conceito de lei fonética apontou para a existência de uma quantidade imensa de variedades de fala existentes numa comunidade que são condicionadas por fatores como o gênero, a idade, o nível de escolaridade do falante. Mostrou também o autor como essas variedades se influenciam mutuamente, da mesma forma que acontece com as línguas de contato, valorizando, assim, um contexto social e cultural da língua como condicionante básico da variação e da mudança. Esclarece-nos também que, hoje, encontramos tais estudos em uma linguística sociológica como a de A. Meillet e, mais proximamente, da sociolinguística.

Essa tradição de se relacionar linguagem e sociedade (língua, cultura e sociedade) se encontra na reflexão de autores do século XX, pertencentes ou não à grande corrente estruturalista, conforme Alkmim (2006: 24), ao apontar alguns estudiosos ligados ao contexto europeu, como Antonio Meillet, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson.

Antoine Meillet foi aluno de Saussure e filiava-se à orientação diacrônica dos estudos linguísticos. Para ele a história das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade. Segundo Meillet:

Ora, a linguagem é, eminentemente, um fato social. Tem-se frequentemente repetido que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam, e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular. Esta é uma constatação óbvia, mas sem força, como a maior parte das proposições evidentes. Pois, se a realidade de uma língua não é algo de substancial, isto não

significa que não seja real. Esta realidade é, ao mesmo tempo, linguística e social. (MEILLET,¹⁴ 1977: 16 apud ALKMIM, 2006: 24).

Embora por cerca de quatro décadas, as ideias desses estudiosos tenham ficado “abafadas” pelas correntes estruturalistas do pensamento linguístico, elas começaram a crescer nos estudos da linguagem de maneira a se fixarem como um campo de estudos: a Sociolinguística.

Esse termo fixou-se em 1964, tendo surgido em um congresso, organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) de que participaram outros estudiosos da questão sobre a relação entre linguagem e sociedade, dentre eles, William Labov.

Labov irá se inspirar nas ideias de Meillet – para quem qualquer variação na língua tem seu motivo em fatores sociais – para propor, desde a década de 1960, uma nova maneira de olhar a estrutura das línguas que inclua estudos sobre a variação e a mudança linguística, de forma a investigar relações existentes entre o linguístico e o social.

O grupo de pesquisas de Labov estava sediado na Universidade da Pensilvânia/USA e a sua proposta teórico-metodológica considera variações ou influências características da fala sobre os elementos da língua.

A existência de *variação* e de estruturas *heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está de fato provada. É da existência de qualquer outro tipo de comunidade que se pode duvidar... a heterogeneidade não é apenas comum, é também o resultado natural de fatores linguísticos básicos. Alegamos que é a ausência de alternância de registro e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional. (LABOV,¹⁵ 1972: 203 apud: CAMACHO, 2006: 55).

A seguir, apresentamos recortes feitos acerca de pontos significativos de aproximação e distanciamento entre Labov e Saussure dispostos por Severo (2007: 139-140) nos quais se encontram alguns dos principais fundamentos da teoria da variação e da mudança:

Sobre a *langue*:

¹⁴ MEILLET, Antoine. **Esquisse d'une histoire de la langue latine**. Paris, Klincksieck, 1977.

¹⁵ LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

- Saussure e Labov acreditam que a língua é um fato social. Para Saussure a língua é homogênea e para Labov é heterogênea. A heterogeneidade é o que permite o estudo da variação linguística;
- Para Saussure a heterogeneidade localiza-se na *parole* e não na *langue*;
- Labov aponta um paradoxo na teoria de Saussure: a *langue*, o aspecto social da linguagem, pode ser estudada individualmente, por existir na mente de cada falante em potencial, já a *parole*, aspecto individual da linguagem, precisa do contexto social de uso da língua para poder ser estudada;
- Labov apresenta seu objeto de estudo, contrapondo-se à visão de língua abstrata de Saussure: “é difícil evitar a conclusão do senso comum de que o objeto da linguística deva ser o instrumento de comunicação utilizado pela comunidade de fala.” (1972a: 187);
- Para Labov a estrutura da língua é variável, mas passível de ser estudada através da fala, havendo uma correlação entre uso linguístico e estratificação social. Em alguma medida, os falantes possuem consciência do processo de mudança da língua onde forças sociais atuam.

Sobre *diacronia* e *sincronia*:

- Labov (1982) aponta o equilíbrio entre estudos sincrônicos e diacrônicos, focalizados por uma aliança entre a dialetologia, a sociolinguística e a linguística histórica;
- Para Saussure, os estudos sincrônicos da linguagem seriam o foco principal das pesquisas científicas;
- Apesar da importância da diacronia, é possível, em termos sociolinguísticos, o estudo da mudança numa perspectiva sincrônica, como mostra a metodologia aplicada aos estudos em *tempo aparente*.
- Sobre o tipo de abordagem teórica:
- Ambos compartilham, em certa medida, uma abordagem estruturalista.

Por tudo isso, o interesse da Sociolinguística variacionista estará voltado à diversidade (variedade), às diferenças que a *variação*, fenômeno inerente às línguas, compõe sem comprometer o funcionamento do sistema linguístico e a comunicação entre falantes. Ao contrário de criar obstáculos ao entendimento, palavras ou

construções em variações são carregadas de significado social. Dessa maneira, pode-se perceber nas diferentes formas de expressão da fala, dentre outras informações, o local de origem do falante, o seu nível de participação ou não na cultura letrada da sociedade, a sua idade, o seu grupo de identificação social.

Sobre esse ponto, encontramos em Camacho (2006: 50) que:

[...] o que a Sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares. Se um falante enuncia o verbo “vamos” como [vâmus] e outro falante o enuncia como [vâmu], podemos afirmar com base nos postulados da Sociolinguística, que essa variação na fala não é resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação.

Sendo a *variação* na fala um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, toda língua apresenta *variação* que sempre é potencialmente um desencadeador de *mudança*. Daí, existir uma forte correlação entre *variação* e *mudança*:

Toda mudança é o resultado de algum processo de variação, em que ainda coexistem a substituta e a substituída, embora o inverso não seja verdadeiro, isto é, nem todo processo de variação resulta necessariamente numa mudança diacrônica, caso em que a variação é estável e funciona como indicador de diferenças sociais. (CAMACHO, 2006: 56).

Assim, podemos dizer que a Sociolinguística tem como objeto de estudo a estrutura e a evolução (mudança) linguística, rompendo com a oposição entre *sincronia* – relacionada à estrutura – e *diacronia* – relacionada à história evolutiva, aproximando-as às noções de estrutura e funcionamento da língua no contexto social da comunidade, fazendo da *variação* e da *mudança linguística* os objetos centrais de seu estudo.

Encontramos em Severo (2007: 138-139) que Labov (1972) revendo WLH (1968) estabelece a existência de dois fundamentos empíricos da teoria da mudança linguística:

a heterogeneidade da comunidade de fala e (ii) o sistema de comunicação utilizado na interação social, ou seja, a gramática da comunidade de fala, como objeto da linguística.

Então, de acordo com Severo (2007: 147), são conceituações labovianas:

Para Labov (1972a), a definição de língua deve levar em conta, necessariamente, o contexto social, o que implica atribuir à língua uma função comunicativa. E é enquanto um sistema evolutivo e heterogêneo que a língua – como estrutura –, com seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, deve ser analisada, sem ser desvinculada do contexto social de uma certa comunidade de fala. Dessa maneira, o objeto da linguística deve ser “o instrumento de comunicação utilizado pela comunidade de fala” (p. 187), considerando-se que “pressões sociais estão continuamente operando sobre a língua” (p. 3)

Como visto, é de muito interesse à Sociolinguística a comunidade linguística ou de fala, que assim é vista por Labov: “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (LABOV, 2008 [1972]: 188).

Então, mais do que ser formada por pessoas que falam do mesmo modo, uma comunidade de fala é constituída, principalmente, de “indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras” (ALKMIM, 2006: 31).

Poderão ser descritas, em pesquisas sociolinguísticas, comunidades de fala nas quais serão verificadas as *variedades linguísticas* que constituem as diferentes maneiras de falar.

Um conjunto de variedades linguísticas de uma comunidade se chama *repertório linguístico*. Desse modo, encontramos em uma comunidade um conjunto de variedades linguísticas distintas, uma vez que seus habitantes falam de modo diferente em função de razões diversas como origem regional, classe social, ocupações profissionais, escolaridade, situação em que se encontram.

Variedade, então, representa a fala de uma comunidade com todas as suas particularidades tanto categóricas quanto *variáveis*. Estas correspondem a um aspecto ou categoria da língua ou “classe de

variantes que constituem, estas sim, duas ou mais formas concretas de uso” (CAMACHO, 2006: 56). As *variantes* disputam a forma representacional da *variável*, condicionadas por fatores internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos).

Na *variação* entre os usos dos pronomes *tu* e *você* para expressão da segunda pessoa do singular, a *variável* é a expressão pronominal da segunda pessoa do singular e as formas dos pronomes (*tu* e *você*) são as *variantes* que se encontram em competição pela expressão da variável.

A disputa entre duas ou mais formas variantes sempre sofrerá influência de fatores internos e/ou externos ao sistema linguístico que são chamados de condicionadores. Esses condicionadores linguísticos e sociais, também denominados de variáveis independentes ou grupos de fatores, regulam, condicionam nossa escolha entre uma ou outra variante, motivando ou restringindo o fenômeno da variação. Este é regido por regras e pode ser sistematizado, isso quer dizer que a heterogeneidade inerente à língua é organizada. Tem-se a comprovação disso no fato de que, embora ocorram as variações ou diversidades linguísticas, indivíduos de uma mesma comunidade se entendem.

Os condicionadores linguísticos se encontram mais ligados a aspectos internos ao sistema linguístico, como a ordem dos constituintes, a categoria das palavras ou construções, aspectos semânticos etc., enquanto os condicionadores extralinguísticos ou sociais relacionam-se aos aspectos externos ao sistema da língua como o sexo/gênero, grau de escolaridade, faixa etária do informante.

O linguista controla rigorosamente esses fatores e verifica em que ambiente (linguístico ou extralinguístico) existe maior probabilidade de uma variante ser escolhida dentre outra(s). Na variação entre *tu* e *você*, fatores como a região de origem do falante ou o grau de intimidade poderão estar regulando a escolha por uma ou por outra forma.

Nesse trabalho, uma *variável* é identificada no uso corrente de uma comunidade. A seguir, identificam-se as *variantes* dessa *variável*. São estabelecidas hipóteses em relação a que fatores poderão estar motivando ou restringindo o uso das *variantes*. Faz-se a coleta e, finalmente, a análise de dados para confirmação ou não das hipóteses iniciais.

A *variação* linguística pode ser vista em duas dimensões: a interna e a externa. Na dimensão interna, a *variação* existe em vários níveis da gramática: variação no nível fonológico, morfológico, sintático, lexical e no discursivo. Também existem variáveis em níveis que se combinam: o nível morfossintático e o nível morfofonológico. Na dimensão externa, os estudos se referem aos fatores extralinguísticos, os

que se encontram fora da estrutura da língua, como a variação *regional* ou *geográfica* (*diatópica*); a variação *social* ou *diastrática*; a variação *estilística* ou *diafásica* e a variação na *fala* e na *escrita* (*diamésica*). Mais adiante, ao discutirmos a questão do padrão, apresentaremos exemplificações sobre esses aspectos da variação.

Ao chegar ao término desta parte, passaremos a segunda seção em que procuraremos desvelar nosso objeto de estudo, a *norma culta* como variedade de uso, tema a conduzir este capítulo.

2.2 A NORMA LINGUÍSTICA

Vimos na seção anterior que a diversidade linguística é inerente ao fenômeno linguístico e que nem sempre foi muito fácil lidar com problemas teóricos derivativos de tal questão. Sobre essa situação, Ataliba T. de Castilho (2004 [1978]: 27) nos diz que “é sabido que as línguas variam em razão de condicionamentos situacionais que afetam os falantes, tais como o momento histórico em que se acham, o espaço geográfico, social e temático em que se movem.” Segundo o autor, essas circunstâncias irão interagir sobre os fatores da comunicação, fazendo fluir *variantes* linguísticas.

E como qualquer comunidade é mantida sempre por um conjunto de normas ou usos coletivos, a língua como fenômeno social não poderia se encontrar fora dessa questão do que é normal, comum, no caso específico linguístico, *do que é dito* e, por isso, compartilhado pelos membros de uma coletividade linguística.

Dessa forma, o estudo da norma linguística revela, por si mesma, a sua importância nos estudos da linguagem, não só pelo que poderá influenciar nos processos de mudança linguística, como também e, no nosso caso de estudo, principalmente, pelo que poderá influir ou reforçar nos processos sociais de exclusão através do preconceito linguístico.

Prosseguimos, então, com três subseções em que falaremos sobre o conceito de norma, a variação linguística e a questão do padrão – com consequente preconceito linguístico –, para concluir esta seção com a classificação disposta por Faraco (2008) acerca de diferentes conceituações para *norma*, *norma culta*, *norma padrão*, *norma gramatical*, criando o autor denominação para mais uma – fruto do exagero de “caprichos” de alguns “falsos” gramáticos – a *norma “curta”*.

2.2.1 Sobre o conceito de norma

Para poder lidar com as *variantes* linguísticas que o modelo saussuriano não considerava como fenômeno intrassistêmico, uma vez que, para esse modelo, a concepção de língua “era o de um sistema único e uniforme, pensado como um nível de grandes relações invariantes que conteria, em potência, todas as possibilidades expressivas materializáveis nos atos individuais de fala” (FARACO, 2008: 34), foi preciso se pensar numa forma de descrição do fenômeno da variação dentro da concepção como fenômeno intrassistêmico.

Então, no início da década de 1950, Eugênio Coseriu propôs o conceito de norma, a partir da redefinição da dicotomia *língua versus fala* para *sistema versus norma versus fala*, de modo que as variantes linguísticas pudessem ser descritas nos domínios da *norma*.

Foi preciso, então, refinar o recorte teórico, nascendo daí o conceito de norma, formulado pelo linguista Eugenio Coseriu no início da década de 1950. A perspectiva dicotômica (*langue/parole*, sistema/fala) deu lugar a uma perspectiva tricotômica (sistema/norma/fala). (FARACO, 2008:34).

Sobre essa perspectiva tricotômica de Coseriu, explica-nos Pietroforte que:

[...] no modelo proposto por Coseriu,¹⁶ a *fala* continua da ordem do individual, mas o conceito de *língua* é modificado. Ele afirma que ‘a língua, no sentido amplo do termo, não é apenas sistema funcional, mas também realização normal’ (COSERIU, 1987: 54). O *sistema* funcional coincide com o conceito de *língua* de Saussure, no entanto, o que Coseriu chama *língua* é o *sistema* articulado com suas *normas*, ou seja, com suas variantes linguísticas. Assim, o conceito de *língua* para Coseriu, abrange o *sistema* que é do domínio de todos os falantes de uma mesma língua, e as *normas*, que, como variantes desse *sistema*, são do domínio de grupos sociais, regionais, etc. (PIETROFORTE, 2004: 92).

¹⁶ COSERIU, Eugênio. **Teoria da linguagem e linguística geral**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Presença, 1987.

No caso da consoante /r/ que possui três variantes, no português brasileiro (PB), quando ocorre em final de sílaba. Por exemplo, na pronúncia da palavra “porta” pode ser pronunciado de modos diferentes: como os paulistas, os paulistanos e os cariocas. Enquanto consoante, o /r/ pertence ao *sistema* da língua portuguesa e as suas variantes estão no domínio de três normas regionais diferentes: a paulista, a paulistana e a carioca (PIETROFORTE, 2004: 92).

Conferindo com Coseriu (1980: 123), temos que:

[...] a norma é, em certo sentido, mais ampla do que o sistema: com efeito, ela encerra também os traços não funcionais, enquanto o sistema contém só os traços distintivos necessários para que uma unidade da língua (quer no plano da expressão, quer no do conteúdo) não se confunda com outra.

De acordo com Faraco (2008: 34), podemos “entender norma, no plano teórico, como cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Nesse sentido, cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema.” Os arranjos pertencem ao uso corrente, habitual de falantes de determinado grupo social.

Coseriu, segundo o autor, para dar mais precisão ao conceito de norma relaciona-o não “ao que ‘se pode dizer’ (tarefa do sistema) mas ao que já ‘se disse’ e tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada” (FARACO, 2008: 35).

Para Castilho (2004 [1978]: 29), há um conceito amplo e um conceito estrito de norma. No conceito amplo a norma “é entendida como um fator de coesão social” e no conceito estrito a norma “corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio”.

Quanto ao conceito amplo, diz-nos o autor que a comunidade linguística corrigirá desvios da norma, como no caso de uma criança ao dizer *eu sabo*, pois que ao ser censurada por esse uso, o adulto estará buscando integrar a criança na comunidade e não em determinado estrato social dessa comunidade. Existe, nesse caso, uma pressão social de unificação de traços culturais em função da manutenção da identidade do grupo. “E a língua, como traço cultural saliente, é ao mesmo tempo fator da coesão social e alvo das pressões da sociedade,

ciosa de preservar sua identidade” (ROSENBLATT,¹⁷ 1967: 117 apud CASTILHO, 2004 [1978]: 29).

Sobre esse aspecto da língua, expressa-se Uchoa (1974: 7): “E os usos da língua? Na verdade, e apesar de ser certo de que a fala de cada pessoa difere, a rigor, da de todas as demais, os usos da língua situam-se entre os mais tirânicos.” E exemplifica com usos obrigatórios a sofrerem correção imediata como: “caramada” por “camarão”, ao ser pronunciado por uma criança; a tentativa inócua de se dizer “são”, “tão”, “dão” ou “mão” para expressar o local em que temos nossos pés e que só poderemos chamar de “chão”; e ao dizermos “A aluna é estudiosa” recorreremos a determinadas formas, em certa ordem, formas subordinadas a comportamentos rígidos (expressão de gênero, número, pessoa, tempo e modo); para dizer “não leal” usamos a forma “desleal” (prefixo negativo des-), mas para traduzir “não legal”, somos obrigados a dizer “ilegal” utilizando-nos de outro prefixo negativo.

Isso nos remete ao dizer de Roland Barthes (1978: 12) sobre a língua:

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: *ordo* quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação. Jakobson mostrou que um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer.

Ainda no estabelecido por Castilho (2004 [1978]) por conceito amplo de norma e a sua relação com a coesão social, encontramos em Uchoa (1970: 8-9) que a força da coesão social é inerente a qualquer grupo e que “[...] a língua é, sabe-se, a maior força de aglutinação do grupo social, é nela que este essencialmente se fundamenta para existir como tal.” Nesse entendimento, chama a atenção para o papel da correção – entendida como seguimento às normas vigentes numa dada comunidade –, salientando que nenhum sistema linguístico deverá ser considerado melhor ou pior que outros. Isso também se aplica às variantes, pois “cada variante se constitui num sistema de comunicação

¹⁷ ROSENBLAT, A. El critério de corrección lingüística. Unidad o pluralidade de normas em el español de España y América. **El simpósio de Bloomington**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

perfeitamente eficaz ante as necessidades socioculturais da comunidade que a utiliza”.

Retornando ao ponto de partida dessa conceituação de norma com Castilho (2004 [1978]: 30), iremos nos deter, a partir de então, no conceito, considerado por ele como estrito.

Num sentido mais estrito, e de maior interesse para o ensino, entendem-se por norma os usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre que se erguem as chamadas “regras do uso bom”. Distinguimos aqui a norma objetiva, a norma subjetiva e a norma prescritiva.

A norma objetiva, explícita ou padrão real é o uso da classe social de prestígio, da classe escolarizada chamada culta; a norma subjetiva, implícita ou padrão ideal refere-se mais à atitude do falante frente à norma objetiva. Ressalta o autor que podemos avaliar esse fato por meio de testes especiais¹⁸ de natureza subjetiva, pois a atitude representa o que a comunidade linguística “espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações” (RODRIGUES,¹⁹ 1968: 43 apud CASTILHO, 2004: 30). Por fim, a norma prescritiva decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva, de forma que, em sua visão, usos linguísticos das classes de prestígio merecem ser ensinados pela observação do uso adequado a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição linguística.

Esclarece-nos Faraco (2008: 35) que, embora a ideia de norma tenha nascido de um arcabouço teórico estruturalista, qualquer um outro modelo teórico da linguagem verbal terá que se posicionar frente à variedade linguística. Por isso, se analisarmos a questão por um olhar gerativista, diremos que a cada norma corresponderá uma gramática e se o enfoque teórico for de natureza variacionista (sociolinguístico ou dialetológico), será produtivo equiparar norma e variedade. E complementa, dizendo que, em qualquer das três abordagens, existirá um dado fundamental para o estudo das línguas: “toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de

¹⁸ Sobre os testes especiais, o autor faz referência a testes de avaliação das atitudes sociais perante a linguagem que são mencionados por W. Labov (1970: 50) e foram aplicados ao português do Brasil por Brian F. Head (1973 e 1975a) e Paulino Vandresen (1977).

¹⁹ RODRIGUES, Aryon Dall’Igna Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*. Coimbra, 1968.

organização.” Cita Sapir²⁰ (1924: 33) que se utilizou da expressão *plenitude formal* para se referir ao fato de que toda e qualquer manifestação da linguagem verbal (toda e qualquer norma linguística, toda e qualquer variedade linguística) tem organização, tem gramática.

Esse fato de que toda norma tem uma organização estrutural, obriga-nos a rever nossos entendimentos acerca do falar e/ou escrever corretamente – o nosso conceito de correção diante da língua – pois torna-se impossível falar sem gramática, de forma que a organização estrutural de uma norma não servirá como parâmetro de julgamento para qualquer enunciado previsto por uma outra norma. O que existe são grupos de falantes que não dominam ou dominam precariamente determinadas normas. Como exemplo: falantes de cultura intrinsecamente urbana que só conseguem reproduzir as normas rurais por meio de estereótipos.²¹ Outro caso: falantes pouco (ou mal) escolarizados que não dominam (ou dominam precariamente) a norma da escrita formal (SAPIR, 1924: 37).

E para completar, diz-nos o autor que cada comunidade linguística é possuidora de várias normas, isto é, caracteriza-se por um determinado conjunto de normas, que constitui a própria heterogeneidade linguística da rede de relações sociais que se estabelece em cada comunidade. Por isso, a opção do entendimento de que numa comunidade linguística há várias comunidades de prática: “[...] um agregado de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, nas igrejas, nas escolas, nos sindicatos e associações, no lazer, no cotidiano da rua e do bairro etc.” (SAPIR, 1924: 38).

Uma mesma pessoa pertence a diferentes comunidades de prática e como em cada uma existirão diferentes modos de falar, o falante irá variar a sua fala de acordo com a comunidade de prática onde esteja. Assim, diz-se que “cada falante é um camaleão linguístico.”

²⁰ SAPIR, Edward. O gramático e a língua[1924]. In: SAPIR, Edward. **Linguística como ciência** – Ensaios. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969: 29-42.

²¹ Labov reconhece que há julgamentos sociais conscientes e inconscientes sobre a língua. Com base no nível de consciência que o falante tem sobre determinada variável, o autor distingue três tipos de elementos: *os estereótipos*: traços socialmente marcados de forma consciente. Ex.:o fonema /l/ de encontros consonantais como /t/ em “**cr**aro, **Cr**áudia; *os marcadores*: são traços linguísticos social e estilisticamente estratificados e são usados inconscientemente. Ex.: uso alternado dos pronomes *tu* e *you* que apresentam variação estilística e social; *os indicadores*: são traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, sem força avaliativa, com julgamentos sociais inconscientes. Ex.: a monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ em peixe/peixe, feijão/feijão, couve/couve (COELHO, GÖRSKI, SOUZA e MAY, 2010:32)

Dessa forma, do fato de que as manifestações da linguagem verbal têm de um lado organização e, de outro, extrema heterogeneidade, Faraco (2008: 36), traz-nos texto resumitivo de Wilhelm von Humboldt²² (1988[1836]: 56):

Na linguagem, pois, a *individualização* no interior de uma *conformidade geral* é tão maravilhosa que se pode dizer com igual correção que o conjunto da humanidade tem uma só língua e que cada ser humano tem uma língua que lhe é exclusiva.

2.2.2 A Variação Linguística e a Questão do Padrão

Caberá, a partir de agora, após termos visto os fundamentos do conceito de norma, buscarmos acrescentar, ao já colocado na primeira seção deste capítulo sobre o processo de variação linguística, a questão do significado social que é atribuído às variantes com consequente eleição de um padrão. Antes, porém, para melhor entendimento das questões aqui tratadas, apresentaremos a variação linguística vista sob duas dimensões: a interna e a externa com algumas exemplificações.

Na dimensão interna, a *variação* existe em vários níveis da gramática: variação no nível fonológico, morfológico, sintático, lexical e no discursivo. Também existem variáveis em níveis: morfossintático e o morfofonológico.

Como exemplos de variação na dimensão interna nos diversos níveis temos:

- Variação no nível fonológico: *faixa/faxa; ouro/oro* (realização de certos ditongos tanto de maneira plena quanto reduzida);
- Variação no nível morfológico: *tu/ você; nós/a gente* (alternância de forma pronominal);
- Variação no nível morfofonológico: *falar/falá; saber/sabê* etc. (marcação do infinitivo dos verbos – os morfemas que desaparecem também são fonemas);

²² HUMBOLDT, Wilhelm von. **On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind**. Translated by Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1988:56 (Título original, 1836).

- Variação no nível sintático: ...essa aqui é a pessoa *em cuja* casa eu fiquei quando viajei.../...essa aqui é a pessoa *que* eu fiquei *na* casa quando viajei.../... essa aqui é a pessoa *que* eu fiquei *na casa dela* quando viajei... (variação na realização dos pronomes relativos);
- Variação no nível morfossintático: *As menina bonita/ As meninas bonitas* (a marcação de plural em *As menina bonita* só pode ser dada pela relação entre a primeira palavra e as demais do sintagma nominal e não o inverso que seria regra não existente no português);
- Variação no nível discursivo: *sabe? não tem? entende?* (“variável de apoio discursivo” mostra o uso alternado dos marcadores discursivos (VALLE,²³ 2001 apud COELHO et al., 2010);
- Variação no nível léxico: *jerimum, abóbora; banana branca, banana prata* (distintos traços regionais).

Na dimensão externa, os estudos se referem aos fatores extralinguísticos, os que se encontram fora da estrutura da língua, como a variação *regional* ou *geográfica* (*diatópica*); a variação *social* ou *diatrática*; a variação *estilística* ou *diafásica* e a variação na *fala* e na *escrita* (*diamésica*).

São exemplos de *variação regional* ou *geográfica*: a pronúncia das vogais /e/ e /o/ pré-tônicas como em ‘remédio’ e ‘tomate’. No dialeto nordestino, são pronunciadas abertas e no Sul e Sudeste brasileiro, fechadas.

A *variação social* ou *diatrática* é condicionada por fatores sociais como a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala: classe social, idade, o sexo/gênero, situação ou contexto social.

- Classe social: são exemplos indicativos de falantes pertencentes a classes sociais de baixa renda: uso de dupla negação como em “ninguém não viu”, “eu nem num gosto”; presença de [r], em lugar de [l], em grupos consonantais, como em “brusa” (blusa) e “grobo” (globo);
- Grau de escolaridade: o fator escolaridade tem marcas linguísticas da cultura letrada naqueles que passaram pela

²³ VALLE, C.R.M. *Sabe? ~ não tem? ~ entende?*: itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivo. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

escola, tornando-se altamente escolarizados, em contraposição aos que não tiveram uma formação escolar ou que obtiveram uma formação escolar precária. Encontramos, assim, diferenças na concordância como nas formas em que o plural aparece marcado em todos os elementos do sintagma: ‘Os carros novos’, ao lado de ‘Os carro novo’.

- Idade: o uso de léxico particular, como em certas gírias (“maneiro”, “esperto”, com o sentido positivo sobre coisas, pessoas e situações);
- Sexo/gênero: duração de vogais como recurso expressivo, como em “maaaravilhoso” denota falas femininas (CAMACHO, 1978 apud ALKMIM, 2006: 36);
- Situação ou contexto social: todo falante varia a sua fala de acordo com a situação: a pessoa se encontra em um bar, numa conferência ou segundo o tema da conversa, com certeza a variação de formas linguísticas ocorrerá, mesmo que o assunto seja o mesmo. Em cada situação se revestirá de maior ou menor formalidade. “Segue-se, então, que cada grupo social estabelece um contínuo de situações cujos polos extremos e opostos são representados pela *formalidade* ou *informalidade*.” (ALKMIM, 2006: 37).

O tipo de variação relacionada ao contexto é chamada de *variação estilística* ou *registro*, em que os falantes usam *estilos* ou *registros* distintos de acordo com as circunstâncias em que se encontram. Segundo Camacho²⁴ (1978: 17 apud ALKMIM, 2006: 38).

[...] os falantes adequam suas formas de expressão às finalidades específicas de seu ato enunciativo, sendo que tal adequação ‘decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber linguístico individual, de um modo mais ou menos consciente.

As expressões *estilo formal*, *informal*, *coloquial*, *familiar*, *pessoal* são utilizadas genericamente, não existindo muita precisão em seu uso.

²⁴ CAMACHO, Roberto. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau**. São Paulo, CENP, Secretaria do Estado da Educação, v. IV, 1978.

Os fatores de variação se encontram misturados: na interação verbal, um falante fará uso da variedade linguística de sua região, classe social, idade, sexo, etc, dentro da situação em que se encontrar.

Por fim, aqui trazemos a *variação* na *fala* e na *escrita* ou *diamésica* (a palavra diamésica relaciona-se etimologicamente à ideia de vários meios). Essa variação é diferente por trabalhar com características de dois códigos distintos, enquanto os outros níveis da dimensão externa da variação dizem respeito a fenômenos que se manifestam no mesmo código – geralmente o da fala (COELHO, et al. 2010: 83).

As diferenças entre uma e outra podem ser encontradas em suas condições básicas de produção: a fala constitui uma atividade espontânea, improvisada e passível de variação em diferentes níveis – a não ser numa atividade oral mais formal como uma conferência –, enquanto a escrita constitui-se numa atividade artificial (não espontânea) que requer planejamento, organização, revisões, o que permite reformulações.

As *variantes* recebem valores diferenciados, de acordo com o significado social que lhes é atribuído pelos falantes de uma comunidade. Daí, a variante reconhecida como de um valor positivo ser tida como *variante padrão* ou de *prestígio* em contraponto a uma outra tida como *variante não padrão* ou *estigmatizada*.

Embora não sendo as mais usadas, as *variantes padrão* tendem a ser conservadoras, fazendo parte, há mais tempo, do repertório linguístico da comunidade. De outra forma, é elevada de variedade de prestígio à condição de língua padrão que passa a ser veiculada pela Escola, pelos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado, etc. em detrimento dos demais usos.

A *variante padrão* tem sido apontada como norma a ser seguida, como forma correta do que *se deve dizer*, muito voltada aos preceitos de uma tradição gramatical.

Mais uma vez com Castilho (2004: 29) chamamos atenção para a existência de dois conceitos para norma: um conceito amplo em que a norma é entendida como um fator da coesão social e um conceito estrito correspondente aos usos e aspirações **da classe social de prestígio**.

Desse posicionamento, derivam-se julgamentos de valor extremamente preconceituosos e, justamente por isso, equivocados, pois “a homogeneidade linguística é um mito, que pode ter consequências graves na vida social. Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais” (ALKMIM, 2006: 43).

Esses julgamentos de valor, tradutores do preconceito linguístico, são abraçados pelo senso comum estimulado por representantes do pensamento gramatical com base na tradição. É de fato vista a ocorrência de tal situação como aponta Britto (1997: 77): “O caráter preconceituoso com que se reveste a avaliação das variedades linguísticas populares superpõe-se, assim, à prática normativa, produzindo uma ideologia linguística.” E exemplifica com a caracterização constante da gramática de Barros sobre a *língua vulgar*, uma modalidade linguística distinta da *língua coloquial*:

Língua coloquial: é o falar espontâneo, indispensável ao uso cotidiano dos falantes, com a qual expõe suas necessidades vitais, sem preocupação com as normas linguísticas. Comete frequentes deslizes gramaticais plenamente compreensíveis. Esta língua popular, espontânea é, realmente, a camada *viva* da língua. É viva a sua concordância, a sua regência, a sua conjugação, anunciadora indiscutível de possíveis futuras formas que a língua assumirá. Luta, é verdade, contra a resistência implacável da gramática prescritiva, que todavia, já tem feito várias concessões.

Língua vulgar: Difere essencialmente da língua coloquial. Esta, no ambiente gramatical tradicional, infringe certas normas, que todavia se justificam dentro do espírito e da tradição evolutiva do português. A língua vulgar não. É própria de pessoas sem instrução. Infringe totalmente as normas gramaticais, sem que tais infrações se coadunem com o espírito ou com o sistema da língua. Produz aberrações. É inegavelmente uma língua natural, colorida e até expressiva. Abstém-se das convenções sociais e divorcia-se dos aspectos básicos da estrutura da língua portuguesa (BARROS,²⁵ 1985: 29-30).

O preconceito linguístico de caráter social transparece sem nenhum constrangimento. Enquanto “os frequentes deslizes gramaticais” da língua coloquial são considerados “plenamente compreensíveis e justificáveis”, a língua vulgar, “língua das pessoas sem instrução”, se encontra “divorciada dos aspectos básicos da estrutura da língua portuguesa”.

²⁵ BARROS, E. M. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985

É de intensa clareza e transparência nesse excerto, o fato de que gramáticas como a de Barros, segundo o autor, fazem tentativas de incorporar descobertas da linguística moderna vista na expressão “a camada *viva* da língua”, atribuída à língua popular, revelando admitir a variação e a mudança como constitutivas da língua.

Daí, colocar Britto que:

[...] se se aplicar a noção de pontos salientes acima esboçada, a interpretação adequada em termos práticos do ensino da gramática passa a ser falar (e escrever) de acordo com o modelo linguístico que se inspira no padrão dos segmentos socialmente mais favorecidos. Daí porque se acredita que o ensino da norma culta possa permitir a ascensão na escala social.

O mais perverso é que a construção de uma representação que associa a língua com norma culta, entendida como o conjunto de prescrições que se estabelecem para impor uma norma linguística no uso falado escrito, escamoteia que ‘a escrita não se reduz à simples transcrição de um código para outro, ao contrário, funda uma codificação própria, [...] [uma vez que] o mundo da escrita institui zonas privilegiadas, muitas vezes ocultas sob a forma de enigmas, documentos exotéricos’ (OSAKABE,²⁶ 1978:15 apud 1997:79).

Essas questões de natureza política em relação à língua são vividas em nosso cotidiano e reforçadas, em grande parte, pelos veículos de comunicação de massa como a televisão, por possuir uma influência em larga escala como no caso das novelas. Essa situação é vista por SILVA (2002: 53-61), em dois casos, ao focar a questão de preconceitos que “operam sobre o falar das pessoas.” O primeiro caso discutido refere-se à novela “Escrava Isaura”, apresentada, há alguns anos, por uma emissora aberta que alcança maiores índices de audiência em todo o Brasil.

Embora admitindo que, de 1976 para cá, as próprias redes de televisão mudaram o modo como as novelas abordam a questão racial, afirma o autor que as incorreções políticas de outros tempos somente pareceriam estar superadas pela telenovela, por si mesma, como gênero ficcional. Isso entrevisto nas posições de destaque dadas a personagens

²⁶ OSAKABE, H. 1978 O mundo da escrita. In: ABREU, M. (Org.). **Leituras no Brasil**. ALB/Mercado das Letras, Campinas, 1995.

negros que lutam por seus direitos e, em relação ao sentimento do amor, casam-se com pessoas de outra cor. Porém, esses “arroubos democráticos” se desvaem frente à *forma* com que os personagens se expressam.

Quer pela necessidade de compreensão pelos que assistem, quer pela necessidade de recontar um enredo já construído, há mais de cem anos, por Bernardo Guimarães, os profissionais incumbidos da composição das falas dos personagens tiveram que fazer escolhas. Assim, todos os discursos dos senhores ou dos escravos foram configurados dentro de uma norma gramatical representativa da norma culta urbana, o que já é um contrassenso, pois “[...] senhores e escravos praticavam, sim, diferentes, dialetos – mas essas diferenças não se situavam nos lugares indicados pela reconstituição da Globo” (SILVA, 2002: 56).

Independente do que pretendiam fazer, dirige o autor nossa atenção ao que realmente se fez/faz que é reproduzir um velho mito em relação à linguagem: a existência de uma língua perfeita e intocada. E isso, segundo o autor, vem se constituindo um prejuízo cultural imenso criado pelas novelas de época, mesmo as atuais novelas em que essa distribuição de falares permanece. É o que se dá, nesse momento, com uma telenovela que compõe o cenário após abolição da escravidão no início do século XX.

Por isso:

Um postulado básico da Linguística é a diferença entre uma visão normativa das línguas (sem base conceitual e científica) e uma visão descritiva das línguas, desenvolvida com os instrumentos da ciência linguística. A primeira visão, corporificada nas gramáticas tradicionais e na tradição escolar, é uma fonte geradora de preconceitos na medida em que associa, mesmo que implicitamente, avaliações normativas sobre o falar correto às classes sociais em que está dividido nosso país, ou seja, as classes altas e instruídas falaria bem o português e as classes populares e incultas falaria mal a língua pátria. (SILVA; MOURA, 2002: 9).

Segundo os autores a que fizemos referência no trato dessa questão, essa posição preconceituosa em relação às diferentes variedades de uso linguístico continua sendo corroborada pelas instituições, pelo Estado, pela mídia – que presta um grande desserviço à sociedade – e, infelizmente, também, pela Escola, cujo percentual de renovação da prática pedagógica voltada para o ensino e aprendizagem da língua, a nosso ver, ainda não é muito expressivo.

2.2.3 Norma, Norma Culta, Norma Padrão, Norma Gramatical

Vimos até aqui que a heterogeneidade é constitutiva da língua e que esse fenômeno tem desafiado os estudos linguísticos desde a antiguidade. Desse fato, surgiu o conceito de *norma* para atender a necessidade de se chegar a um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, essa heterogeneidade. Isso porque uma língua não é homogênea, unitária, constituída para além ou acima do conjunto das suas variedades, como se encontra no imaginário da grande maioria das pessoas e nas concepções políticas de uma sociedade (FARACO, 2008: 31).

Assim, nesse momento, escolhemos, dentre tantos outros estudos sobre a *norma linguística*, trazer aqui, como fundamento teórico da nossa pesquisa, no que se refere à definição de nosso objeto de estudo a *norma culta*, o posicionamento de Faraco (2008), que se encontra no capítulo um – Afinando conceitos – de sua obra, *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*, em que o autor nos apresenta quatro conceitos para as denominações *norma*, *norma culta*, *norma padrão* e *norma gramatical*.

A escolha dessa abordagem se deu, por constituir, a nosso ver, dentre todas as que analisamos, uma abordagem mais abrangente – como uma grande revisão de todo campo teórico a esse respeito – relacionada aos aspectos fundamentais da questão, em principal, ao aspecto político. Em todo esse sentido, Faraco discute seu objeto de estudo por diferentes prismas e, por isso, com mais consistência em suas afirmações e consequente equilíbrio em suas posições e entendimentos, acerca de um problema que tem se mostrado bastante polêmico, dando-nos maior firmeza para transitarmos entre todos esses conceitos em que a *norma* veio recebendo nos estudos linguísticos e gramaticais.

Esperamos, então, que, a partir desse suporte teórico escolhido, se torne claro o fato da *norma culta* ter se constituído, em toda sua trajetória até aqui, uma variedade de uso, muito de acordo com o objetivo principal deste nosso primeiro capítulo. Isto porque foi essa *norma*, chamada *culta*, oriunda da *linguagem urbana comum*, como veremos mais adiante, o foco da nossa pesquisa, principalmente, nas análises da produção escrita de alunos do ensino fundamental ainda em fase inicial de seu processo de letramento escolar.

Retornando ao caráter heterogêneo da língua, vimos que uma língua, do ponto de vista linguístico, é o próprio conjunto de variedades de que se constitui e não como o senso comum crê existir: a língua de um lado e as variedades de outro. Por isso, nos estudos científicos da linguagem verbal é dito hoje que:

[...] uma língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística. Ou seja: não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais.

Quando, portanto, dizemos *português*, este nome não designa um objeto empírico uno, homogêneo, claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos (léxico-gramaticais).

O nome singular recobre, de fato, uma realidade plural, ou seja, um conjunto de inúmeras variedades reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes. (FARACO, 2008: 32).

Nesse aspecto, apresenta-nos o autor contribuições da sociologia da linguagem a respeito do estabelecimento do que é uma língua. Por exemplo, foi desvelado por estudos da sociologia da linguagem que existem falantes de variedades reunidas como mandarim que se consideram falantes de chinês, como também das variedades reunidas com a designação de cantonês, embora não exista entre eles mútua inteligibilidade. Por outro lado, do neerlandês e das variedades do chamado baixo alemão, faladas no noroeste da Alemanha – embora sejam variedades mutuamente inteligíveis – falantes se declaram de línguas diferentes, pois por razões políticas e culturais uma pessoa dos Países Baixos não dirá que fala uma variedade do baixo alemão. No entanto, por critérios puramente linguísticos podem ser considerados falantes de um mesmo contínuo dialetal (FARACO, 2008: 32-33).

Norma, então, “designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação” (FARACO, 2008: 40).

Dessa forma, cada comunidade linguística tem várias normas – não uma só norma – e os falantes de uma comunidade estando, permanentemente, em contato com diferentes normas, podem variar sua fala, o seu comportamento. Isso se dá, segundo o autor, pela heterogeneidade da rede de relações sociais das comunidades de prática das quais o falante participa.

Segundo Görski; Freitag, em seu artigo, *O papel da Sociolinguística na Formação dos Professores de Língua Portuguesa*

como *Língua Materna*,²⁷ faz parte da natureza humana a vida em grupos formados a partir de diferentes critérios como idade, hábitos e atitudes, profissão ou também podemos marcar a nossa identidade pelo pertencimento a grupos regionais (ser potiguar, ser manauara, ser gaúcho, ser carioca, ser baiano). Assim, a nossa identidade vai se construindo pelo compartilhar das características e afinidades, traços de identidade e, dentre eles, marcas linguísticas dos grupos com que nos relacionamos.

Em relação a valores, geralmente, atribuídos às variedades regionais, umas em detrimento de outras, afirma-nos Bortoni-Ricardo (2004: 33) que

[...] toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais.

Segundo Rajagopalan, a identidade de um indivíduo irá se construir na língua e através dela:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998: 41-42).

Portanto, somos levados a considerar que identidade e linguagem são instâncias que se constituem mutuamente e, em se tratando da *norma culta*, tentamos pensar a constituição da identidade, a partir da referência a essa norma, isto é, ao se identificar com ela, o falante estaria incorporando-a a sua identidade linguística que por si só torna-se flutuante.

²⁷ A ser publicado no livro *Ensino de Sociolinguística e Linguística Histórica na graduação*. GELNE

A esse respeito, Faraco (2008: 41) observa que:

[...] a força identitária das normas linguísticas não se faz apenas endocentricamente, mas também exocentricamente. Assim como há uma tendência dos falantes a se acomodar às práticas linguísticas normais de seu grupo social (e isso pode se transformar em motivo de orgulho e, eventualmente, em fator de resistência a processos sociais sentidos como ameaçadores ao grupo), o desejo de se identificar com outro(s) grupo(s) ou a própria pressão das redes de relações sociais externas ao grupo podem levar os falantes a buscar o domínio de outra(s) norma(s). Um exemplo do primeiro caso são as normas dos adolescentes urbanos e um exemplo do segundo é o movimento em direção às normas urbanas percebido nas gerações mais novas da população que migrou, nas décadas passadas, do campo para cidade. (cf. BORTONIRICARDO, 2005; LUCHESI, 2002).

Sendo assim, temos com o autor que normas são fatores de identificação de um grupo e, por isso, o uso das formas de falar relacionadas às práticas e expectativas linguísticas do grupo traz o sentimento de pertencer ou não ao grupo. Daí, como apontado anteriormente, uma norma não se reduz apenas a um conjunto de formas linguísticas, mas, principalmente, ela é também, “um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (FARACO, 2008: 41).

Os falantes, levados pelo desejo de se identificar com outro(s) grupo(s) ou pela pressão das redes sociais externas ao grupo, poderão querer buscar o domínio de outra(s) norma(s). Dessa forma, poderão vir a dominar mais de uma norma, domínio esse que poderá se dar no sentido ativo ou no sentido receptivo. No primeiro caso, irá se dar o uso efetivo de mais de uma norma e, no segundo caso, conseguirá reconhecer e compreender determinada(s) norma(s), sem conquistar o uso efetivo dela(s).

Desses contatos, resultam múltiplas e contínuas interinfluências entre as normas, decorrendo daí o fato de que as normas serão sempre hibridizadas. Isso irá dificultar muito a determinação dos limites de cada uma das normas, havendo sempre sobreposições desbordamentos, entrecruzamentos (FARACO, 2008: 42).

Na diversidade da sociedade brasileira, poderão ser encontradas muitas normas: normas das comunidades rurais tradicionais; normas das comunidades rurais de determinada ascendência étnica; normas dos

grupos juvenis urbanos; normas das populações das periferias urbanas e outras.

Acerca da *norma culta*, afirma-nos Faraco (2008) não ser simples identificar e conceituar, no Brasil, essa norma. Faz, então, uma explanação – “amplo espectro” – das variedades que constituem a língua portuguesa no nosso país. Dentre rico acervo de dados dialetológicos e sociolinguísticos já existentes – embora ainda não existir um levantamento exaustivo (ou suficiente abrangente) da diversidade constitutiva do português brasileiro – lança mão do modelo aplicado por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), por considerar que nenhuma dicotomia do tipo português informal/língua falada, português formal/língua escrita é suficiente para representar a *norma culta brasileira*.

O modelo de Bortoni-Ricardo (2004: 51-71) distribui as variedades em três *continua* que se entrecruzam: o *continuum rural urbano*, o de *oralidade-letramento* e o da *monitoração estilística*. Para melhor entendimento, sugere que imaginemos três linhas que passa a chamar de *contínuos*, conforme, respectivamente, representados e explicados pela autora:

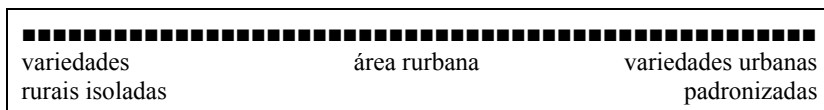


Figura 5: O contínuo de *urbanização*

No início dessa linha, podemos imaginar que se encontram os falares rurais mais isolados e, na outra ponta, os falares urbanos “que ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia, do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas.” Isso não acontecia com os falares rurais, por ficarem muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso e pela falta de meios de comunicação, enquanto que, nas cidades, desenvolvia-se o comércio e, posteriormente, a indústria. Também, nelas instalavam-se as repartições públicas civis e militares, as organizações religiosas e outras instituições sociais, depositárias e implementadoras das culturas de letramento, espaços onde predominam estilos monitorados tanto da modalidade oral quanto da escrita.

Assim, em uma ponta do contínuo se encontram as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas dos

enquanto na ponta da área rural iremos encontrar domínios em que predomina a cultura de oralidade.

No *contínuo de monitoração estilística*, vão ser situadas desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante.



Figura 7: O contínuo de monitoração-estilística

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004: 62-63):

Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são:

- o ambiente
- o interlocutor e
- o tópico da conversa.

O importante desse modelo de Bortoni-Ricardo apontado por Faraco é que ele permite caracterizar as variedades das populações tradicionalmente urbanas como aquelas que se distribuem no entrecruzamento do polo urbano (no eixo rural-urbano) com o polo do letramento (eixo oralidade-letramento). Isso acontece por essa camada da população possuir uma escala de renda de média para alta, o que lhe permite acesso a uma boa escolaridade (educação média completa) e a bens de cultura escrita.

Essas variedades (relacionadas com a vida e a cultura tradicionalmente urbana) foram designadas por Dino Preti (um dos principais estudiosos da variação linguística no Brasil) por *linguagem urbana comum* pela sua maior força de atração sobre as demais e pela observação de seus efeitos. Elas conhecem como as demais variedades, diferentes estilos dos menos aos mais monitorados.

Essas variedades são as dominantes em nossos meios de comunicação social e como tal conhecem como as demais variedades diferentes estilos (suas diferentes manifestações no *continuum* da monitoração estilística) desde os menos monitorados (nas novelas, programas humorísticos, e *sitcoms*) até os mais monitorados (nos

noticiários e programas de entrevistas). Por toda a ampla audibilidade e ressonância, seu poder centrípeto é permanente, ao trazerem para perto de si variedades rurais e rurbanas faladas pelas pessoas que buscam as cidades, motivadas pelo êxodo rural. Alguns estudiosos as denominam de *português popular brasileiro* em contraste com o *português* chamado de *culto*.

Segundo dados coletados pelo projeto NURC²⁸ (Norma Linguística Urbana Culta) (cf. PRETTI,²⁹ 1997 apud FARACO, 2008: 44), a *norma culta brasileira* falada pouco se distingue dos estilos mais monitorados dessa *linguagem urbana comum*, sendo esta a que caracteriza boa parte das manifestações orais monitoradas dos falantes que poderiam ser classificados de “cultos”. Isso causa surpresa por pensarem alguns estudiosos dos dados do NURC que os falantes que se utilizam da *norma culta falada* seguissem os preceitos da tradição gramatical normativa, falantes com escolaridade superior completa.

Fica visto, então, que é essa *linguagem urbana comum* que dá balizamento de fato ao falar culto e isso vai se constituir no primeiro critério que o autor encontrou para identificar o fenômeno linguístico chamado de *norma culta*.

A *norma culta* seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas. Ou seja a *norma culta* seria pelos critérios do NURC, a variedade que está na intersecção dos três continua em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados. [...] ela seria no Brasil, a manifestação linguística de uma parcela mínima da sociedade, considerando que aqui, no início do século XXI, menos de 10% da população adulta tem escolaridade superior. (FARACO, 2008: 47).

²⁸ NURC: O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) teve início em 1969 e vem se desenvolvendo em cinco cidades brasileiras – Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Objetiva descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior. (twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibNurc).

²⁹ PRETTI, Dino. A respeito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETTI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações-FFLCH/USP (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo) 1997:17-27.

A *linguagem urbana comum* que baliza o falar culto (*norma culta falada*), ao fazer isso, tem “poderoso efeito homogeneizante sobre as variedades do chamado português popular brasileiro” (FARACO, 2008: 47). Embora esse fenômeno assim se dê, as características sintáticas da *linguagem urbana comum* do Brasil, ao invés de serem consideradas habituais, normais, são classificadas como “erros” e não como peculiaridades do *português urbano brasileiro*.

É o caso do uso do pronome *ele* como objeto direto, assim descrito por Mattoso Câmara (1975: 47-48):

Um dos traços mais característicos do português do Brasil é o uso de *ele* (e suas variantes de feminino e plural) como um acusativo; ex.: *vejo ele*, em lugar de *vejo-o*. O ensino escolar o condena, e estamos de acordo em se ver aí um “erro”, pois *ele* (latim *ille*) é um caso-sujeito em relação às formas átonas do caso-regime *-o* (e suas variantes de feminino e plural) para o acusativo e *lhe* (e sua variante de plural) para o dativo. O ensino nos previne contra tal construção e na língua literária ela caracteriza a linguagem do povo nos diálogos, como um indício de seu nível social; ex.: “*ainda hoje* (é uma preta que fala) *deixei ele na quitanda...*”³⁰ É sintomático, a este propósito, que o escritor Mário de Andrade, procurando criar uma língua literária “brasileira”, distinta do português literário e calcada em plebeísmos, não tenha, sem hesitação, a ela incorporado a construção de *ele* como um acusativo; é antes a forma tradicional átona do caso-regime que ele prefere; ex.: “*Deixou-a* (isto é, a sua consciência) *na ponta de um mandacaru de dez metros...*”³¹ É, todavia, um traço geral típico do português oral de todos os níveis sociais no Brasil; só o evitamos em certas situações nas quais aquele que fala sente toda sua responsabilidade de homem instruído e, mesmo assim, ele não chega sempre a eliminá-lo de todo.

O que é apresentado por Mattoso, segundo Faraco, se encontra no que não é percebido por comentadores do século XIX e início do século XX que não sabem fazer a distinção proposta na formulação de Bortoni-Ricardo (2005) acerca dos *traços graduais* (comuns, em graus variáveis, a todas as variedades brasileiras – o uso de ‘ele’ como objeto direto, por

³⁰ MACHADO DE ASSIS. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Ed. Garnier, p. 191.

³¹ ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. S. Paulo ed. Martins, p. 45.

exemplo) dos *traços descontínuos* (características das variedades ditas populares – as pronúncias *barde* por *balde* ou *teia* por *telha*, por exemplo) (CÂMARA, 1975: 48).

Isso se deve à negação da legitimidade às variedades do *português brasileiro popular* e às do *português brasileiro* dito *culto*, em favor da imposição da *norma-padrão*, artificial. Assim, tudo o que se afastasse dessa *norma-padrão*, calcada em modelos europeus, era considerado “erro”, embora fosse normal, comum na fala mais monitorada dos falantes cultos.

Ainda sobre a *norma culta*, é necessário que se diga que, embora o uso no singular, ao lado da expressão *linguagem urbana comum*, ambas representam variabilidade, pois “unidade linguística não implica uniformidade normativa” (CUNHA,³² 1985: 36 apud FARACO, 2008: 49). Como exemplo das realizações da *norma culta* e da *linguagem urbana comum*, temos: ‘pasta’ ou ‘pashta’ (para a palavra *pasta*), ‘dia’ ou ‘djia’ (para a palavra *dia*), ‘awto’ ou ‘alto’ (para a palavra *alto*). Também, como Luft (2006: 79, 534 apud FARACO, 2008: 49), *assistir o jogo* e *assistir ao jogo* (*assistir* no sentido de ver), *visar o cargo* e *visar ao cargo* (*visar* no sentido de *almejar*); e as colocações conforme Cunha e Lindley Cintra³³ (2001: 314-317 apud FARACO, 2008: 49-50) *Ele não nos vai dar um presente caro* / *Ele não vai nos dar um presente caro* / *Ele não vai dar-nos um presente caro*.

Como vimos há uma tendência de maior conservadorismo na escrita do que na fala. Daí, corresponder diferenças entre *Norma Culta Falada* e *Norma Culta Escrita*. Por isso, é comum que se registre a existência de fenômenos que se dão na fala culta pela sua grande proximidade com a *linguagem urbana comum*, e que não ocorrem na escrita culta. Quando isso ocorre, dá-se a crítica, pois que, em situações altamente monitoradas, usamos uma variedade na fala e outra na escrita. Como exemplo, temos o caso dos pronomes pessoais oblíquos de terceira pessoa (*o, a, os, as*) que quase não são mais registrados na fala, mas ainda muito comuns na escrita culta (*Nós já o analisamos em outras ocasiões*, cujo antecedente de *o* poderia ser, por exemplo, *o projeto*). Na fala culta, poderemos encontrar a sintaxe preferida seja a do objeto direto nulo – *Nós já analisamos em outras ocasiões* – ou a repetição de toda estrutura (sintagma pleno) – *Nós já analisamos o*

³² CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

³³ CUNHA & LINDLEY CINTRA, Luís F. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

projeto em outras ocasiões, é encontrado também, como foi visto anteriormente no estudo de Mattoso Câmara, os pronomes retos de terceira pessoa (*Nós já analisamos **ele** em outras ocasiões*).

Outro exemplo trazido por Faraco (2008) que se dá entre o uso e a *norma* é o que acontece com a preposição em contração ou com o pronome sujeito ou com o determinante (artigo ou demonstrativo) de um sintagma nominal sujeito de uma oração subordinada reduzida de infinitivo em que na norma culta falada essa contração é uso normal: O fato **deles** aceitarem propina não espantou ninguém./ O motivo **do** juiz transferir o julgamento foi um pedido do promotor./ Apesar **da** chuva espantar alguns turistas, a festa foi um sucesso.

Essa ocorrência é considerada por muitos como inadequada na escrita culta. Faraco situa na *Moderna gramática portuguesa* de Evanildo Bechara³⁴ posição do gramático que diz não existir fundamento plausível para esse juízo prescritivo. A essas posições sem fundamento, o autor chama de “picuinhas”, “gramatiquices” que instauram mais uma norma a *norma curta*, por sua visão estreita e reduzida dos fenômenos da língua.

Existem diferenças entre a *norma culta falada* – variável – e a *escrita*, como as observadas nas orações relativas cortadoras, em relação ao uso ou não de preposição antecedendo o pronome relativo *Este é o livro que mais gostei* (norma culta falada) ou *Este é o livro de que mais gostei* (escrita culta) que

[...] são determinantes de flutuações, desbordamentos e mudanças. De um lado, as fronteiras nunca são bem precisas e, de outro, inovações na *fala culta* (sempre menos conservadora que a escrita) alcançam inexoravelmente a *escrita culta* – mesmo que continuamente condenadas por certos comentadores gramaticais. (FARACO, 2008: 52).

Transposições da *fala culta* para a *escrita*, constituindo diferenças, pouco notadas pelos falantes, são as que acontecem com os verbos pronominais como **iniciar**: *A feira inicia hoje.* (*fala culta*) em lugar de *A feira se inicia hoje.* (*escrita culta*); **estragar**: *O leite estragou* (*fala culta*) em lugar de *O leite se estragou* (*escrita culta*); **derramar**: *O*

³⁴ BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999. p. 567-568.

vinho derramou (fala culta) em lugar de *O vinho se derramou (escrita culta)*; **quebrar**: *O vaso quebrou (fala culta)* em lugar de *O vaso se quebrou (escrita culta)*; **esgotar**: *A nova edição já esgotou (fala culta)* em lugar de *A nova edição já se esgotou (escrita culta)*; **deitar**: *Eles deitam cedo (fala culta)* em lugar de *Eles se deitam cedo (escrita culta)*.

A comprovação da difusão de tais normas da fala é o registro nos verbetes correspondentes aos verbos dos exemplos acima nos grandes dicionários brasileiros contemporâneos da língua (dicionários de *Houaiss* e *Aurélio*) em que o uso desses verbos, na norma culta brasileira, aparecem como pronominais (sintaxe clássica) e como não pronominais (sintaxe moderna).

Um aspecto digno de nota como fator complicador na questão da norma culta se refere ao adjetivo ‘culto’ que aparece no desdobramento dos estudos linguísticos na qualificação do termo *norma*. Este recebeu uma série de qualificativos como *regional, popular, rural, informal, juvenil, culta, etc.* pela necessidade de se fazer distinção de maneira mais precisa dos diversos modos de falar e escrever a língua, tendo em vista a heterogeneidade linguísticas, as normas e seus condicionantes sociais.

Esse fato tem carregado uma significação equivocada para o uso ‘culto’ decorrente da oposição a ‘inculto’ para normas faladas por grupos desprovidos de cultura e isso não existe, porque não há grupo humano sem cultura. Por outro lado, olhando criticamente para o qualificativo *culta*, vemos que diz respeito a uma certa dimensão da cultura que é a cultura escrita. Assim:

A expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita. (FARACO, 2008: 54).

Outro aspecto da questão se refere à designação ‘culto’, criada pelos próprios falantes dessa norma, representados como “mais cultos” – talvez porque, historicamente, tenham se apropriado da cultura, usando-a como instrumento de poder.

Para fugir ao embaraço criado pelo termo ‘culto’, propõe Faraco que se passe a denominar a chamada *norma culta* de *norma culta/comum/standard*, ainda não participe de um processo de democratização brasileira muito em função de uma outra ou outras

normas a **curta**, consolidada pelos poderes da tradição, ao lado também da chamada *norma-padrão*. Não se trata esta última de

[...] um construto sociohistórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. [...] É uma codificação abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística. (BAGNO,³⁵ 2007a apud FARACO, 2008: 73).

Na Europa, no período da formação dos Estados Centrais Modernos, deu-se a busca de um **padrão** de língua pela necessidade de se ter um instrumento de política linguística que pudesse ser utilizado para uniformizar a diversidade linguística regional e social oriunda da experiência do feudalismo. Nesse momento, a variedade de língua tornada padrão foi diferente de Estado para Estado. Essa variedade era próxima da praticada pela aristocracia da época – a norma culta/comum/*standard*, variedade que os letrados usam em práticas monitoradas de fala e escrita.

Nesse contexto, as gramáticas e dicionários, entendidos como instrumentos padronizadores, constituem-se em instrumentos reguladores da prescrição/correção, daí ter se formado a concepção de *norma* como normalidade (o que é normal) e *norma* como normatividade (o que é normativo).

No Brasil, não foi a língua de Portugal que serviu para a formação do padrão brasileiro, mas foi a elite letrada conservadora que buscou fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita praticado por escritores portugueses do romantismo. Na nossa literatura, foi combatido todo esse movimento ligado à imposição desse padrão, primeiramente, no romantismo, que teve seu projeto consolidado no projeto estético da primeira geração dos escritores do movimento modernista brasileiro, dentre eles, Mário de Andrade com destaque na sua obra para *Macunaíma*.

Essas críticas como forma de resistência à imposição da norma-padrão de base lusitana fez com que fosse parcialmente diminuída a rigidez da tradição excessivamente conservadora, dando surgimento ao que Faraco (2008: 81) denomina de *norma gramatical*, “o conjunto de

³⁵ BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (FARACO, 2008: 81).

Com isso, hoje, as melhores gramáticas que temos se colocam entre “os excessos caprichosos” da norma-padrão e as descrições sistemáticas da norma culta/comum/*standard*.

Como exemplo, cita o autor a famosa regra sobre a colocação dos pronomes oblíquos em que muita arbitrariedade em termos de proibições e condenações infundadas é encontrada, na criação da explicação sobre as palavras que “atraem” os pronomes, afirmando-se a obrigatoriedade de uso da próclise. Em Celso Cunha & Lindley Cintra, encontra-se a explicação de que, nesses casos, a próclise é preferida, não obrigatória, pois em gramáticas que observam o uso lidamos com a preferência e não com a obrigatoriedade.

Assim, ao lançar pergunta sobre a necessidade de precisarmos ou não de uma norma-padrão, faz indicação para que a nossa referência seja dada pelas variedades cultas/comuns/*standard*, de maneira que o *normal culto* seja o *normativo* para a fala e a escrita cultas.

Resta-nos agora ver, para encerrarmos esta segunda seção, a última e mais preciosa designação dada para a norma por se tratar de uma falsa norma, estipulada por aqueles que se julgam ser autoridades em ditar regras de correção, calcadas na proibição e no tolhimento do desempenho linguístico daqueles que lhes caem nas malhas, por imprevidência e ignorância. Trata-se da *norma curta* pela sua exiguidade de visão do fenômeno linguístico.

Assim, diz-nos o autor que podemos verificar que a referência no sistema escolar, nas informações mal direcionadas da mídia, nos manuais de redação, cursinhos de concursos vestibulares, bancas organizadoras de concursos é a *norma curta* assim definida por ele:

Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*. [...] Ela não passa de uma súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. A norma *curta* é a miséria da gramática. [...] Muito diferente dessa atitude ponderada e flexível (dos nossos bons dicionários e das nossas gramáticas modernas) a norma *curta* é o reino da inflexibilidade, das afirmações categóricas, do certo e do errado tomados em sentido absoluto. A norma *curta* é o mundo das condenações raivosas, das

rabugices gramaticais. Não é raro que defensores da norma curta cheguem a ser grosseiros e vulgares em seu discurso. (FARACO, 2008: 92-94).

Essa posição extremamente radical traduz-se em um autoritarismo gramatical, que goza de grande prestígio em nosso contexto sociocultural. Carrega com ele um nefasto efeito que é o de bloquear o acesso social a um bom domínio da língua. Contra isso, contamos com estudos baseados em *corpus* do uso linguístico efetivo que poderão nos balizar e dar fundamentos precisos ao nosso projeto de democratizar o uso da norma culta/comum/*standard*. Porém, mais do que isso, segundo Faraco deveremos, ao mesmo tempo, enfrentar os problemas socioeducacionais brasileiros no referente, principalmente, ao acesso efetivo ao ensino escolar, fazendo baixar o nível do nosso analfabetismo funcional, próprio daqueles que, embora tenham frequentado a escola, não conseguem ler compreensivamente um texto.

Aproveitamos, então, para concluirmos esta seção com o nosso entendimento acerca da *norma culta* neste estudo: trata-se da norma-padrão abstrata, a não constituir uso real da língua ou, ao contrário, apresenta-se como uso linguístico concreto? Como estará sendo tratada nesta pesquisa e dentro de que fundamentação?

Como vimos, segundo dados do NURC (Norma Linguística Urbana Culta) (PRETTI,³⁶ 1997 apud FARACO, 2008: 44), a *norma culta brasileira* falada pouco se distingue dos estilos mais monitorados dessa *linguagem urbana comum*, que dá balizamento de fato ao falar culto e que o fenômeno linguístico chamado de *norma culta* “seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” ou “a variedade que está na intersecção dos três continua em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados.” No Brasil, segundo dados do início do século XXI, seria a manifestação linguística correspondente a menos de 10% da população adulta com escolaridade superior. (FARACO, 2008: 47).

Assim, após termos constatado com os estudos apresentados que a *norma culta* constitui-se uma variedade de uso linguístico, passaremos a enfocar as relações que envolvem a norma culta/comum/*standard*, com o ensino de Língua Portuguesa na Escola.

³⁶ PRETTI, Dino. A respeito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETTI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações-FFLCH/USP (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo) 1997: 17-27.

2.3 NORMA CULTA: A HORA E A VEZ DO ENSINO

Em sua relação com o ensino, a norma culta/comum/*standard* é a mais valorizada socialmente em detrimento de outras variedades que passam a ser vistas como “inferiores”. Para solucionar esse conflito, linguistas apontam para um ensino que contemple as diferenças, optando-se pela convivência harmoniosa de diferentes usos linguísticos.

Em sequência, dispomos alguns posicionamentos teóricos³⁷ a respeito:

Segundo Labov³⁸ (1966 apud CAMACHO, 2006: 72):

A variedade linguística que empregam os membros de uma comunidade é fator de identificação social. Se é estigmatizada pela escola, em contraponto à variedade padrão, instaura-se um conflito entre os valores simbólicos, que a instituição pretende inculcar, e os que o aluno tem para compartilhar com os demais membros de sua própria comunidade e que o identificam com seus pares.

Alerta-nos Camacho (2006: 72) que a solução para esse conflito será o ensino se voltar às diferenças, contemplando-as em suas estratégias pedagógicas.

Afinal de contas, o ensino da variedade padrão não necessita ser substitutivo e, por isso, não implica a erradicação do dialeto marginalizado. **As formas alternativas podem conviver harmoniosamente na sala de aula.** Cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para perceber as diferenças de valor social entre elas e, depois, saber tirar vantagem dessa habilidade, selecionando a mais adequada conforme as exigências das circunstâncias do intercurso verbal. (grifo nosso).

³⁷ Em relação à terminologia empregada, esclarecemos que, em alguns textos, *norma culta* equivale à *variedade padrão*.

³⁸ LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. Washington, D.C, Center for Applied Linguistics, 1966.

Essa possibilidade assim é vista também por Alkmim (2006: 37-38):

Aprende-se a falar na convivência. Mas, mais do que isso, aprendemos quando devemos falar de um certo modo e quando devemos falar de outro. Os indivíduos que integram uma comunidade precisam saber quando devem mudar de uma variedade para outra. Segundo Fishman (1972), os membros de qualquer comunidade “adquirem lenta e inconscientemente as *competências comunicativa e sociolinguística*, com respeito ao uso apropriado da língua.” Em termos concretos, é possível afirmar que os falantes aprendem quando podem falar e quando devem permanecer em silêncio, se podem utilizar a forma imperativa para dar uma ordem ou se devem se valer de uma expressão modalizada, como em “saíam daqui, já” ou “por favor, dirijam-se à saída”; se é oportuno dizer “tô fora” ou “não vai ser possível”; ou ainda, “a gente não sabia” ou “não sabíamos”, ou ainda “desconhecíamos”.

Com isso, passamos, então, a inserir, num âmbito social de expressiva grandeza – o da política linguística –, o papel que a norma culta vem desempenhando, dentre outras variedades de uso, o de variedade representante do segmento social dos indivíduos letrados, com amplo domínio da cultura escrita culta que tem sido marca maior ainda de exclusão social do que a fala.

De acordo com Lia Varela³⁹ (apud OLIVEIRA, 2007: 9), política linguística é “uma prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas”. A Escola participa diretamente das políticas linguísticas do país através da aplicação de políticas de ensino que são atualizadas, de período a período, e divulgadas em documentos oficiais do Ministério da Educação.

Em se tratando da língua portuguesa, essas políticas linguísticas tiveram, durante muito tempo, como fundamento de suas ações, os valores representativos da cultura letrada que busca o domínio de suas formas de expressão, das suas marcas sobre as demais. E essas não se restringem à linguagem verbal, escrita e/ou falada, mas se expande ao

³⁹ Referência feita, por Gilvan Müller de Oliveira ao prefaciar o livro **As políticas linguísticas**, Louis-Jean Calvet, 2007.

vestuário, atitudes, hábitos alimentares e de lazer. Tudo isso a se refletir em suas expressões de uso linguístico.

Passaremos, a seguir, a apresentar alguns aspectos relacionados às políticas de ensino da língua, especificamente da norma culta/comum/*standard*, considerados importantes a nossa pesquisa, de forma a melhor situá-la frente ao momento político que o ensino da língua portuguesa se encontra, hoje, no espaço institucional da Escola.

2.3.1 As políticas de ensino da norma culta na Escola

Introduziremos esta subseção com alguns apontamentos históricos retirados do artigo, *Português na escola: História de uma disciplina curricular*, de Magda Soares (2004: 155-177).

Da instituição da língua portuguesa em disciplina curricular, podemos verificar os motivos pelos quais, em cada momento, determinados aspectos do conhecimento sobre a língua, dispostos pela autora em seu estudo, foram priorizados. E, desse modo, iremos observar a natureza de tais motivações, ressaltando-se o caráter político de algumas delas.

No estudo feito, foram determinados quatro momentos relacionados à constituição dos estudos de língua portuguesa como disciplina. Primeiramente, priorizaram-se os estudos denominados como *gramática, retórica, poética*; a seguir, a disciplina abrangente recebeu a denominação de *português* que, em dado momento, passou a se chamar *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*, para voltar, em seguida, a se chamar *português*.

Com esse estudo de base histórica, segundo Soares (2004: 175-176), podemos inferir as razões que moveram as mudanças como razões de natureza social, política e cultural, e razões inerentes à evolução da área de conhecimentos sobre a língua. Estas últimas relacionadas a fatores, encontrando-se de um lado:

[...] *os fatores externos*: que grupos sociais têm acesso à escola? A quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino da língua? Em que estrutura de sistema educacional?

E, de outro lado, respectivamente:

[...] *os fatores internos*: em que estágio de desenvolvimento se encontram os conhecimentos sobre a língua? Sobre o seu ensino? Consequentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua?

Fatores que encontram total pertinência na aplicação das questões relacionadas à Escola e ao ensino de língua portuguesa, hoje, no que se refere ao caráter impositivo da norma culta/comum/*standard* como variedade única para o “real” ensino e aprendizado do português.

Assim, destacamos como pontos importantes desse estudo e de interesse a nossa pesquisa os seguintes acontecimentos históricos:

- A disciplina língua portuguesa ou português só tem sua inclusão feita no currículo escolar nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império;
- No período colonial, três línguas conviviam no Brasil: ao lado do *português*, trazido pelo colonizador, a *língua geral* (que recobria as línguas indígenas faladas no Brasil, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi); o *latim* (terceira língua, nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas). Nesse momento, o português não se constituía em área de conhecimento: seu uso era secundário no intercuro verbal, seu estatuto escrito era precário, e, por isso, tinha pouco valor como bem cultural.
- Nos anos 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal implanta reformas no ensino de Portugal e de suas colônias, tornando obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de outras, assim se expressando no texto do Diretório de 3 de maio de 1757, com medidas a serem acatadas no Pará e no Maranhão e, em 17 de agosto de 1758, estendidas a todo o Brasil; citado em Cunha⁴⁰ (1985:79-80 apud SOARES, 2004: 159-160):

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo

⁴⁰ CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe.

[...]

Nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado.

- Com a reforma pombalina é introduzido, ao lado do aprender a ler e escrever o português, o estudo da gramática portuguesa, juntamente com o estudo da gramática latina, seguindo-se a proposta de Luiz Antônio Verney que publicou, em 1746, *O Verdadeiro Método de Estudar*, ao propor ao lado da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa;
- Do século XVIII ao século XIX (de forma genérica desde o século XVI): estudos de **gramática e retórica** – preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução – (que incluía a **poética** – estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, do que hoje chamamos literatura ou teoria da literatura);
- No século XIX: início da perda de prestígio do latim (o que só vem a ocorrer definitivamente no século XX, quando é excluído do ensino fundamental e médio) e se dá o surgimento de numerosas gramáticas escritas por professores, para

professores e alunos e também, com isso, a progressiva constituição do objeto, a língua como sistema.

- Meados do século XIX: polêmica de uma possível *língua brasileira*. O ensino da gramática mantém-se alheia, mantendo-se como ensino da gramática da *língua portuguesa* e ensino de uma única modalidade da língua. Sobre isso, afirma Houaiss⁴¹ (1985:25-6 apud SOARES, 2004:162):

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia.

- Ao final do Império: as disciplinas retórica, poética e gramática foram fundidas numa única disciplina denominada Português que manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética, por serem os alunos que tinham acesso à escola oriundos dos grupos social e economicamente privilegiados. Esses estudos atendiam às exigências culturais que se impunham a essas camadas da população. Surgiram ao lado do estudo sobre o sistema da língua (gramática), os estudos estilísticos (caráter assumido pela retórica e pela poética), afastando-se do *falar bem* para o *escrever bem* como exigência social da época;
- Em 1950: mudanças reais no conteúdo da disciplina português, porque começaram a chegar à Escola camadas populares com direito à escolarização, democratizando-se a Escola com a chegada dos filhos dos trabalhadores. Nos anos 1950/1960, o estudo da gramática se fez a partir do texto ou o estudo do texto se fez, utilizando-se a gramática como instrumento, daí a fusão gramática-texto. É dessa época a primazia dada à gramática que persistiu pela força da tradição. Segundo a autora, a gramática veio dos tempos do sistema jesuítico e talvez tenha se expandido mais pelo vazio deixado pela retórica e a poética, vazio que só recentemente começou

⁴¹ HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e produção de texto.

- Os anos de 1970: a disciplina de português sofreu uma radical mudança com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), mudança resultante da intervenção militar de 1964. Nessas mudanças, a educação é colocada a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser considerada instrumento desse desenvolvimento. A disciplina passou a se chamar *comunicação e expressão* (nas séries iniciais do 1º grau), *comunicação em língua portuguesa* (nas séries finais do 1º grau) e *Língua portuguesa e literatura brasileira* (no 2º grau). Aqui a concepção de língua passou a ser a da língua como *comunicação* com objetivos pragmáticos e utilitários. O foco deixou de ser o estudo *sobre* a língua ou *da* língua mas de desenvolvimento do *uso* da língua. A gramática foi minimizada e surgiu a polêmica: ensinar ou não gramática na escola fundamental.
- Nos anos de 1980: retornou à denominação *português* por medida do Conselho Federal de Educação em resposta a insistentes protestos da área educacional que significavam a rejeição de uma nova concepção de língua e ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

Muito recentemente, vem sendo feitas tentativas de mudança em relação a essas perspectivas com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCN), do ensino fundamental e médio; Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), 2011 –, dos quais fazem parte fundamentações à prática pedagógica, incluindo-se o ensino de língua portuguesa, associadas a suas determinações sociais e sociolinguísticas. Esses documentos oficiais do Ministério da Educação apresentam novas perspectivas, em relação à língua, em que temos visto diferente orientação que considera como primordial uma prática de ensino de língua portuguesa que seja fundamentada nas relações entre linguagem, sociedade e escola e, portanto, na diversidade linguística.

A seguir, destacamos excertos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, embora para alguns ainda não contemplem integralmente expectativas de mudanças, já revelam profundas transformações, em seu caráter regulador, tendo em vista os momentos históricos anteriores

descritos por Magda Soares acerca da disciplina língua portuguesa. Entendemos que já se constitui enorme avanço que estudos linguísticos contemporâneos vejam-se contemplados, nesse documento, e que sejam tomados, nas diferentes instâncias institucionais de educação, como base de discussões, acerca do entendimento que se tem da língua/linguagem em seu aspecto principal de objeto social construído nas interações verbais.

Sobre a relação do ensino de língua portuguesa com o uso da língua, como convite à mudança de foco mais condizente com a visão linguístico-social do momento atual, configura-se uma nova política de ensino para o ensino fundamental:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998: 18-19).

No tópico referente ao ensino e natureza da linguagem, encontra-se a concepção sócio-histórica da língua e, logo a seguir, a visão do letramento:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham

ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento⁴² das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998: 19).

Chamamos a atenção para o objetivo apontado no último excerto: interpretar diferentes textos, uma vez que o texto é a unidade do ensino e, no seguinte, como textos se encontram em permanente dialogia:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (BRASIL, 1998: 21).

⁴² Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998: 19).

Por último, colocamos alguns excertos sobre a questão da variação e dos diferentes usos, no trato diverso ao que vinha sendo feito e a que a Escola deverá se modificar:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

[...]

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se não deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

[...]

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem.

[...]

Contudo, não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponde à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. (BRASIL, 1998: 29-31).

Mesmo que a denominação “língua padrão” se encontre, nos excertos acima, fora do estabelecido pela gramática tradicional, percebe-se a afirmação de que ela deverá ser ensinada como tarefa da Escola. Parece, também, que o uso dessa expressão faz referência à chamada norma culta – variedade de uso da classe de prestígio. No entanto, esse espaço de discussão, oficialmente aberto a questões tão importantes,

retiram o peso que determinadas afirmações poderiam ter ou de estar destoando do conjunto. É o que temos a seguir com nosso último destaque dado às orientações dos PCN:

Essas crenças insustentáveis (de que existe uma forma correta de falar e de que uma fala de uma região ou comunidade é melhor que outra, etc) produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido. (BRASIL, 1998: 31).

Determinações como essas valorizam muito o conteúdo textual, por esclarecerem aspectos importantíssimos ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa como a identidade do aluno – a sua subjetividade que tem ficado sem nenhum espaço dentro, mas sempre do lado de fora da Escola – ao lado do contato com outras variedades como condição *sine qua non*, para que se dê aprendizado efetivo das diferentes variedades de uso da língua, muito mais pelo observar, experimentar, comparar diferenças de uso (como se apresentam nas condições em que determinado grupo de alunos vivencia) do que por reproduzir pela repetição somente, expressões/estruturas linguísticas, muitas vezes, vazias, sem sentido, distante do exercício real das práticas sociais de linguagem.

Encerramos esta parte, para averiguar na seguinte, contribuições teóricas que têm influenciado e transformado a Escola, vindas de diferentes campos do conhecimento científico como a Linguística articulada às pesquisas da Sociologia, Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística, dentre outras.

2.3.2 Teorias de produção escrita chegam à Escola

Segundo Soares (2004: 171), a partir de 1960, correntes do pensamento linguístico como a linguística, mais tarde, a sociolinguística e mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso passam a fazer parte dos cursos de formação de professores, mas só nos anos 80 é que chegam à escola “aplicadas” ao ensino da língua portuguesa, de maneira a interferirem de forma significativa.

Em primeiro lugar, destaca a autora a sociolinguística pelo alerta dado à Escola sobre a existência de diferentes variedades linguísticas e de seu uso efetivo pelos alunos. Também acerca da variedade de prestígio – “padrão culto” e que com a chegada das camadas populares à escolarização, o ensino do português precisará estar direcionado, principalmente, a esses alunos que trazem consigo uma heterogeneidade linguística a exigir nova postura dos professores, novos conteúdos e nova metodologia. Reafirma, então, que tem sido “por força da sociolinguística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e nova metodologia” (SOARES, 2004: 171).

Dessas teorias apontadas por Soares (2004), destacamos as referentes às práticas de letramento na Escola e a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, a servirem de ancoragem teórica à análise dos resultados desta pesquisa, com que prosseguiremos nossos estudos acerca da norma culta/comum/*standard* e o ensino.

Vimos que as questões que envolvem a imposição da norma culta/comum/*standard* são de natureza política e social. A norma culta está relacionada às práticas socioculturais da cultura letrada num sentido mais abrangente, “isto é, as práticas culturais que envolvem não apenas atividades de leitura e escrita como tais, mas toda e qualquer atividade (mesmo que, em si, se dê apenas oralmente) que tem o processo histórico do escrever como pano de fundo” (FARACO, 2008: 56).

Ainda com Faraco, temos que:

O domínio da cultura letrada está ensopado de uma densa teia de valores que produz e mobiliza uma vasta gama de modos de ser, de agir, de pensar e, evidentemente, de dizer – seja no sentido de

gêneros discursivos (cf. Bakhtin, 1952/1992)⁴³ seja no sentido do prestígio que se dá a certas formas léxico-gramaticais. Essa densa teia de valores participa do processo de constituição e funcionamento do universo do imaginário social que recobre os fenômenos linguísticos. (FARACO, 2008: 56).

Em Magda Soares (2010: 39), dentre outros autores que têm se dedicado a estudos sobre letramento, podemos perceber algumas diferenças que irão complementar essa afirmação ao se referir ao significado de *letramento*:

LETRAMENTO Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. **Observação importante:** *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Ao prosseguir, então, repassaremos aspectos referentes ao letramento, tomando-os do texto *Os significados do letramento uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* de Angela Kleiman (1995) como base, incluindo outros apontamentos teóricos que se fizerem necessários no que for preciso expandir e/ou especificar.

Ao passar por uma visão antropológica do fenômeno linguístico, vamos encontrar, mais recentemente, no enfoque dado à língua escrita concebida como uso social, uma ancoragem antropológica denotadora de características de apropriações e construções culturais situadas.

Nessa perspectiva, foi verificado por Kleiman que, no Brasil, as pesquisas em etapa – “ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa” – buscam descrever e explicar questões preocupantes em relação “à crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita” (KLEIMAN, 1995: 15).

Em primeiro lugar, tais preocupações voltaram-se a uma tentativa de separar estudos sobre “impacto social da escrita” dos estudos sobre a

⁴³ BAKHTIN, M. M. (2003). Os gêneros do discurso (1952) In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 61-306.

alfabetização, com exceção feita aos sentidos atribuídos por Paulo Freire à alfabetização, relacionados à possibilidade do analfabeto organizar seu pensamento de forma reflexiva, o que somente se restringiu ao meio acadêmico.

Por outro lado, tais estudos sobre letramento fazem um exame do desenvolvimento social a acompanhar usos da escrita desde o século XVI, a saber:

[...] a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (HEATH,⁴⁴ 1986; RAMA, 1980). (KLEIMAN, 1995: 16).

Os estudos, então, foram se estendendo à descrição das condições de uso da escrita no estudo de suas condições e efeitos das práticas de letramento nos grupos minoritários, sociedades não-industrializadas que, ao se utilizarem da escrita como “tecnologia” no uso da comunicação, o faziam como prática de sustentação do poder, como vem acontecendo até hoje.

2.3.2.1 O que é letramento?

A complexidade do conceito de “letramento” pode ser percebida pela variação de tipos de estudos, podendo ora referirem-se à capacidade de reflexão sobre a linguagem, isto é, voltado a palavras, sílabas, etc., em que **ser letrado** significará saber usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem ou, de outra forma, na observação de

⁴⁴ HEATH, S.B. Critical factors in literacy development. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Orgs.). **Literacy, society and schooling**. A reader. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

características de práticas referentes à relação entre adultos e crianças, pertencentes a grupos sociais diferentes com o livro, correlacionando-se ao sucesso da criança na escola, **letramento** poderá significar

uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (v. HEATH,⁴⁵ 1982, 1983; v. também ROJO, neste volume). (KLEIMAN, 1995: 18).

Assim, com o papel da oralidade relacionada à escrita vamos verificar que, ao invés do uso tradicional do termo “alfabetização”, encontraremos o uso de **letramento** para situações como a de crianças que, ao fazerem intervenções em histórias que lhes são contadas, à hora de dormir, por exemplo, evidenciam certo grau de compreensão:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas; assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995: 18).

Logo, **letramento** poderá ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. SCRIBNER; COLE, 1981: 19 apud KLEIMAN, 1995: 19).

Práticas escolares, então, que eram tidas como parâmetro de prática social para definição do letramento, no entendimento de que sujeitos poderiam ser considerados alfabetizados *versus* não-alfabetizados, passam a ser entendidos como **um tipo de prática**, dedicada a desenvolver tipos de habilidades no uso do conhecimento sobre a escrita. Esse tipo de prática é a dominante.

⁴⁵ HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, 11, 1982: 49-76.

HEATH, S.B. **Ways with words**. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Vemos, portanto, que a preocupação da escola não está relacionada a letramento como prática social, porém, com a alfabetização que é uma das práticas referente à aquisição do código escrito (alfabético, numérico), enquanto outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua vista como lugar de trabalho, apresentam outras orientações de letramento muito diferentes.

2.3.2.2 Modelos de letramento

As práticas de uso da escrita têm se sustentado em modelos. As desenvolvidas pela escola, ancoram-se num *modelo autônomo* (STREET,⁴⁶ 1984, apud STREET, 2003: 4) cuja concepção faz associação de maneira causal com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Além disso, preconiza a existência de uma só maneira do letramento poder vir a se dar. Esse modelo é o que predomina na sociedade, reproduzindo-se desde o século XIX, em momento associado aos movimentos de educação em massa (GEE,⁴⁷ 1990, apud KLEIMAN, 1995: 21).

Segundo STREET (2003: 1),

[...] os principais relatos sobre os programas de letramento permanecem enraizados naquilo que Freire (1972) denunciou como a teoria ‘bancária’ do letramento, um discurso de ‘eficácia’ medida frequentemente através das estatísticas referentes aos resultados em termos de qualificações, frequência, etc., e justificada através de correlações com índices de desenvolvimento do tipo saúde, produção agrícola e impulso econômico (ABADZI,⁴⁸ 1996) Essas abordagens costumavam estar baseadas em suposições hoje ultrapassadas sobre a ‘modernização’, e na ideia simples de que o letramento em si mesmo redundaria em desenvolvimento. (STREET, 1985).

⁴⁶ STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. CUP: Cambridge, 1984.

⁴⁷ GEE, J. **Social linguistic and literacies, ideologies in discourses**. Hampshire, The Falmer Press, 1990.

⁴⁸ ABADZI, H. Adult literacy: A problem-ridden área World Bank: Washington Anderson, A. B., Teale, W. H e Estrada, E. 1980. **Low-income children’s preschool literacy experiences: some naturalistic observations**. Informativo trimestral do Laborator of Comparative Human Cognition 2, 59-65.

Ao lado desse modelo, Street (2003) contrapõe o *modelo ideológico* – baseado em métodos etnográficos – que vê uma determinação social e cultural nas práticas de letramento, diretamente relacionadas com significações específicas, assumidas pela escrita por um determinado grupo social em contextos e instituições em que tais práticas foram adquiridas. Não existe, nesse modelo, relação de causa entre letramento, progresso ou civilização, ou modernidade, isto é, o avanço de determinado grupo social não será medido pelo grau de relação que esse grupo mantém com a oralidade e a escrita. Por não admitir “um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (KLEIMAN, 1995: 21).

Em referência aos programas, projetos e intervenções em alfabetização, afirma Street (2003) ser necessário que, antes, se compreendam as práticas de letramento em que grupos e comunidades estejam envolvidos. Aponta, então, para a abordagem etnográfica como sendo aquela que se preocupa em compreender o que acontece, ao invés de preconizar sucesso de uma intervenção específica ou determinada metodologia. Isso porque ele tem em vista práticas já existentes de letramento e comunicação, procurando expandir as práticas comunitárias na área de letramento. Dessa forma, nesse entendimento, o letramento não é:

[...] um conjunto de “habilidades técnicas” uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o modelo ‘autônomo’ –, mas sim que existem vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social (BARTON, 1994; BARTON, HAMILTON; IVANIC, 1999; HEATH 1983; STREET 1993, 1995)

No *modelo autônomo*, é entendido que a escrita se constituiria em um “produto completo em si mesmo”, isto é, não se encontraria relacionado à sua produção, de uma forma completamente distinta da oralidade, em que, na relação com o interlocutor, o enunciado sofre mudanças de rumos, com improvisações e com sua interpretação “ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem durante a interação” (KLEIMAN, 1995: 22). No texto escrito, o processo de interpretação

teria uma ligação estrita com o funcionamento lógico interno ao próprio texto, que influencia a forma da mensagem.

O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais: a pesquisa descrita em minha apresentação desafia esse ponto de vista, e sugere que, na prática, a abordagem trata simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas. (STREET, 2003: 4).

Daí, surgirem outras características desse modelo:

- *A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo* em que se estabelece uma comparação entre grupos ou povos que usam a escrita e os que não usam, por diferenças apresentadas nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas.
- A dicotomização entre a oralidade e a escrita.

No modelo de letramento autônomo, em que não se leva em consideração a integração da escrita a práticas discursivas, encontra-se a prática de letramento voltada à produção de texto que se distancia bastante da oralidade. Por exemplo, no ensaio (texto expositivo e/ou argumentativo), texto que mais se diferencia da oralidade (KLEIMAN, 1995).

Tais diferenças tornar-se-ão relativas, caso não se enfoque tanto a diferença, uma vez que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento.” (KLEIMAN, 1995: 28)

Com Bakhtin ficou visto que “a prática social é constitutiva da linguagem”, e que, por isso, é difícil de sustentar que a dimensão interpessoal na escrita sofre redução. Isso por ser a linguagem polifônica, em composição de muitas vozes. Nessa visão, escrita e oralidade poderão ser investigadas por sua diferença como por sua semelhança, do compartilhado.

O menosprezo da natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer esfera da investigação, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da

investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida. (BAKHTIN,⁴⁹ 1990: 251, apud KLEIMAN, 1995: 30).

Fica vista então, a importância de se avaliar essa questão, colocando-se a linguagem oral e escrita em proximidade de semelhança, com a aquisição da escrita vindo a constituir-se em processo contínuo ao desenvolvimento linguístico da criança.

- *A atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita*, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem que irá de certa forma remontar à tese das consequências cognitivas da aquisição da escrita, uma vez que seu possuidor é visto como alguém que poderá dedicar suas faculdades mentais ao exercício de operações abstratas, superiores (ONG, 1982: 33, apud KLEIMAN, 1995: 31).

No *modelo ideológico* (STREET,⁵⁰ 1984, 1993, apud KLEIMAN, 1995: 38), todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Segundo Kleiman, esse modelo não deve ser considerado contrário aos estudos relacionados à concepção autônoma de letramento. No entanto, aspectos cognitivos da aquisição da escrita na escola deverão ser vistos/entendidos como relacionados às estruturas culturais e de poder no que a escola apresenta no processo de aquisição da escrita.

O argumento sobre os letramentos sociais sugere que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o ‘letramento’ possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus “efeitos sociais” experimentados apenas posteriormente. (STREET,⁵¹ 1995, apud STREET, 2003: 5).

⁴⁹ BAKHTIN, Mikail. *Estética de la Creación Verbal*. 4. ed. México: SigloVeintiuno Editores, 1990.

⁵⁰ STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. CUP: Cambridge, 1984.

STREET, Brian. Review Article on books on ethnographic research para *Journal of Research in Reading* 16 (2) Special Issue The New Literacy Studies, Set. 1993: 165-174.

⁵¹ STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. 1995.

Nesse modelo, há um pressuposto básico: as práticas de letramento mudam segundo o contexto, o que poderá afetar a relação de crianças com o texto escrito, podendo ou não fazer sentido para determinado grupo de crianças que se encontrem fora de grupos majoritários, altamente escolarizados, pois na escola o modelo é coincidente com o deles.

Assim, no seu estudo, para Heath (1982, 1983, apud KLEIMAN, 1995: 40), a unidade de análise será o evento de letramento:

[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.

Um “evento de letramento” foi descrito por Heath (apud STREET, 2003: 7), como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

Para Street (2003), o conceito “eventos de letramento”, como um evento clássico de letramento focaliza uma situação específica que envolva a leitura e/ou a escrita, podendo se apresentar de maneira vária: um evento de letramento acadêmico, e outro bastante diferente – pegar o ônibus ou sentar na barbearia, negociar o caminho. Porém, chama-nos a atenção para o fato de que existirão convenções e suposições ao redor de tais eventos, em que será preciso ser treinado, para que os significados aí construídos possam ser interpretados. “Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione.” (STREET, 2003: 7). Assim, fez uso da expressão *práticas de letramento* (STREET, 1988).

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (STREET, 2003: 8).

O que pode estar dando significado ao evento de letramento pode ser algo relacionado à religião, a status ou às relações sociais nos projetos de letramento, sendo de difícil previsão se dizer o que empresta

significado **a um evento de letramento** como o que dará vínculo a um conjunto de eventos de letramento às suas práticas. “Portanto, as práticas de letramento referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais.” (STREET, 2003: 8).

Aqui, remetemo-nos ao simples exemplo da historinha à hora de dormir, evento de letramento em comunidades de classes sociais diferentes a revelar padrões diferenciados para se “extrair significados da escrita” (KLEIMAN, 1995: 18).

As crianças pertencentes a famílias de nível de escolarização alto (universitário) há alternância de diálogo entre quem conta (a mãe) e quem ouve (a criança), havendo espaço em todas as situações narradas para que a criança interaja com o texto, dando-se intervenções da parte dela, o que não vem a ocorrer com a criança de família com baixa valorização em que tais eventos de letramento não são tão valorizados.

Para Mary Hamilton (2000) “Eventos são atividades locais, considerando que práticas são padrões mais globais.” Assim, no quadro a seguir, nos apresenta elementos básicos das práticas e eventos de letramento:

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de texto escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos)	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Figura 8: Elementos básicos de eventos e práticas de letramento

Com esses estudos, fica visível que o modelo privilegiado pela escola é o autônomo:

[...] que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (KLEIMAN, 1995: 44).

Nesse modelo, dá-se uma pressuposição de uma separação polarizada entre oralidade e escrita, com a escrita sendo analisada enquanto objeto, num processo de ensino em que a culminância, a produção do texto escrito, como objeto já definido, com ênfase para suas diferenças formais do texto oral. Assim, tal texto, pela forte marca de objetividade normativa deixa distante o interlocutor e traz menos marcas de interessoalidade.

Por último, trazemos aqui que tais modelos, o autônomo e o ideológico, não foram propostos como “opostos polares”, uma vez que o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. (STREET, 2003: 8).

Para Kleiman (1995: 47), as falhas apontadas, no sistema educacional, na formação de sujeitos plenamente letrados, são decorrentes dos “próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar”.

2.3.2.3 A Teoria do Gênero do Discurso (Bakhtin)

Diz-nos Bakhtin (1993: 245) em *A Construção do Enunciado* que a “linguagem humana” é um fenômeno de duas faces, pois em um só ato de enunciação/enunciado existirá não só um falante mas também um ouvinte:

Cada expresión lingüística de las impresiones del mundo externo, ya sea de las inmediatas, o de las que se han formado en las entrañas de nuestra consciencia y han recibido connotaciones ideológicas más fijas y estables, está siempre *orientada hacia outro*, hacia um oyente, incluso

cuando este no existe como persona real. Ya hemos visto que hasta las más simples, las más primitivas expresiones de deseos, de percepciones puramente fisiológicas, tienen una clara *estructura sociológica*.

E, nesse desenvolvimento, em que se dão não só as relações produtivas como também as *verbais*, encontra-se a *comunicação verbal*, um dos aspectos do mais amplo *intercâmbio comunicativo* – o social – espaço elaborador dos “más diversos tipos de enunciaciones correspondientes a los diversos tipos de intercambio comunicativo social” (BAKHTIN, 1993: 246).

Assim, Bakhtin chama-nos a atenção de que, dessa forma, as *enunciações/enunciados* representam simples gota no rio da *comunicação verbal*, rio ininterrupto de discursos que, em fluxo abundante, seguem o curso da vida social e da história, de forma que buscar entender sua *construção* fora de uma *situação social* será uma “tarea desesperada”.

E como essa mesma comunicação verbal é uma das muitas formas de desenvolvimento (formação) da comunidade social onde se realiza a *interação verbal*, conclui que “la esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interaccion verbal, que es realizado por una o más enunciaciones” (BAKHTIN, 1993: 246).

Focando-se no fato social da *interação verbal* que se realiza por um(a) ou mais *enunciados/enunciações* o autor atenta para alguns aspectos importantes a tal realização: a *situação* (uma das formas do intercâmbio comunicativo social – ideológico) e o *auditório* (a presença dos participantes da situação), que constituem, nessa teoria, elementos provocadores da passagem da *linguagem interior* a uma *expressão externa*.

Será a partir da *situação* e do *auditório* que, de certa forma, os *enunciados* se formarão, pois em duas *situações sociais* diferentes com *auditórios* também diferentes seremos levados a nos expressar também de maneira desigual. Nenhuma pessoa se dirigirá de uma mesma forma para dar um mesmo recado – embora seja alguma informação banal do cotidiano, como um aviso de corte de energia em tal horário, por exemplo, ao diretor da empresa em que trabalha ou a um seu colega de trabalho.

E nessa passagem, para a compreensão da *enunciação/enunciado*, diz-nos ser preciso levar em conta a existência de uma parte verbal *expressa*, ao lado de outra, *extraverbal*, não expressa,

subentendida/presumida também pelo que poderá ser pensado ou dito pelo nosso interlocutor e que a todo instante “regula” a nossa fala.

A *enunciação/enunciado*, então, vai assumir uma forma estável, peculiar de uma dada *interação verbal*, uma vez gerada por um tipo particular de *intercâmbio comunicativo social*, que organiza, constrói e completa, de maneira apropriada, a forma gramatical e estilística da *enunciação/enunciado*: o gênero.

Atinge, então, Bakhtin a sua concepção de *discurso dialógico* em que, mesmo numa palestra, numa aula ou num “falar sozinho”, estaríamos incorrendo num diálogo, a partir do momento de suposição de um possível ouvinte – sempre presente a todo ato *enunciação/enunciado* – que, como a forma mais natural de linguagem, se imporia a um suposto monólogo que de monólogo mesmo só possui a forma externa. Em resumo, partindo do entendimento anterior, o primeiro passa a não ser possível de existir, porque mesmo que tentássemos, não conseguiríamos não pressupor ou presumir determinada resposta às nossas *enunciações/enunciados*.

E, nesse ponto, iremos abarcando desde as mais simples *enunciações/enunciados* como pequenas falas até um romance, um jornal, uma conferência, um grupo social que, em situação de *interação*, dialogam, no sentido amplo que Bakhtin dá à palavra diálogo, com interlocutores em presença ou não.

Até mesmo na linguagem interior, fala-nos desse “ouvinte potencial” e de um “auditório potencial”, tornando o discurso interno forma de pergunta e resposta. Essa situação apresenta-se muito clara, no momento em que precisamos tomar uma decisão e que nossa consciência parece se dividir em duas vozes contrapostas uma a outra e sempre ligadas a valorações de determinados segmentos sociais, também a entrarem nessa cena da **dialogia da linguagem**.

Como componentes desse “estado dialógico”, demonstra-nos, então, que, como cada discurso é dialógico, sempre dirigido a uma outra pessoa, a sua compreensão e sua potencial resposta, teremos nesse fato social mais uma questão em relação à *enunciação/enunciado*: a da **orientação social** (horizonte axiológico) que faz com que o locutor volte-se para o outro na pressuposição de uma correlação sócio-hierárquica existente.

Hemos convenido llamar *orientación social* de la enunciación a esta *dependência de la enunciación del peso sociojerárquico del auditório* – esto es, de la pertinência de classe de los interlocutores, de su condición econômica,

profesión, posición de servicio o (como ocurría, por ejemplo, en la Rusia anterior a la Reforma) de su título, grado, de la contidad de siervos de la gleba, del capital, etc. (BAKHTIN, 1993: 256).

Alargando-nos, mais ainda, o entendimento de toda natureza dialógica da linguagem, Bakhtin acrescenta-nos que junto à **orientação social**, a **situação** da *enunciação/enunciado* constituem a forma estilística, como também, sua estrutura gramatical. E esse vínculo se estabelece pela **entonação** como **acento de valor** (social). Por exemplo: um mesmo *enunciado* poderá receber “tons” diferenciados de desprezo, consideração, afetividade. Isso pode acontecer com um simples “Olá!” trocado de forma ríspida ou carinhosa.

Vimos acima que os *enunciados* se formam, de certa maneira, a partir da *situação* e do *auditório*, pois que em *situações sociais* diferentes, teremos formas também diferentes de expressão e que, assim, a *enunciação/enunciado* (orais e escritos), ao serem ditos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana, refletem condições específicas e finalidades de cada campo, quer pelo conteúdo, pelo estilo de linguagem e, principalmente, por sua construção composicional.

Ao assumir, então, uma forma estável, conforme uma dada *interação verbal*, gerada por um tipo particular de *intercâmbio comunicativo social*, temos, segundo Bakhtin (2003: 261-262), os *gêneros do discurso*.

O *gênero*, portanto, produz-se num determinado processo de *interação verbal*, como forma estável de um “tipo” de *enunciação/enunciado*, como conversa entre marido e mulher, irmão e irmã, etc., e, uma vez nascidos e concretizados na comunicação verbal, dá-se aqui, o momento da *enunciação/enunciado* e o da *compreensão*, sendo que nesta sempre estão contidos os elementos de uma resposta.

Como as atividades humanas são inúmeras e com infindas possibilidades de realização, assim também acontece com a imensa diversidade de gêneros, que vai crescendo na mesma proporção que um determinado campo de atividade vai se desenvolvendo e se complexificando, o que pode ser observado no diálogo do cotidiano, em relação à função dos diversos temas surgidos, das diferentes situações e da composição dos participantes. São destacados por Bakhtin (2003: 262): o relato do dia-a-dia, a carta em suas diversas formas, o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório variado dos documentos oficiais, as manifestações publicistas,

variadas formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários.

Frente a uma imensa diversidade de gêneros, entende-os Bakhtin que poderiam ser assim classificados, sem que se trate de diferença de ordem funcional:

- Gêneros discursivos primários (simples): formados “nas condições da comunicação discursiva imediata”;
- Gêneros discursivos secundários (complexos): “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (São os romances, dramas, pesquisas científicas, os grandes gêneros publicitários, etc. (BAKHTIN, 2003: 263).

Quando os gêneros primários integram os complexos (secundários), transformam-se, adquirindo caráter especial. Por exemplo: um diálogo do cotidiano ou uma carta, ao se constituírem parte de uma romance passam a ter a sua realidade concreta, o seu significado cotidiano, fazendo parte do conteúdo do romance, que, por sua vez, é um *enunciado*.

Adverte-nos Bakhtin da importância do estudo da natureza do enunciado ao lado da diversidade de gêneros tanto para a linguística quanto para a filologia, uma vez que o desconhecimento redundará “em formalismo e em uma abstração exagerada,” deformando a historicidade da investigação, dando-se a debilidade das relações da língua com a vida, por ser através dos enunciados concretos que a vida entra na língua.

Em se tratando da estilística, “Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Assim, sobre a relação do estilo com os gêneros, caberá observar que, cada enunciado (oral e escrito, primário e secundário) é individual e, por isso, poderá refletir um estilo individual, a não ser aqueles que requeiram uma forma mais padronizada como modalidades dos documentos oficiais, ordens militares, sinais verbalizados da produção e outros. A cada setor de atividade humana são empregados gêneros a que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003: 264-266).

Uma determinada função (científica, técnica, publicista, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados

gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais; de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2003: 266).

Nas concepções bakhtinianas de língua como objeto social, numa ancoragem sociológica de base sócio-econômica, os gêneros do discurso são apontados como instituidores das relações sociais em que o texto-enunciado surge como materialização de usos da língua nas interações instituídas por meio de gêneros.

Na visão de Bakhtin, os gêneros aparecem como instituidores das relações sociais, não se institui como artefato, mas como relações. O texto-enunciado é um texto que não está pronto, ele deriva de alguém e só se conclui no momento em que alguém dá uma contraproposta, uma atitude responsiva. E, de acordo com o que vimos, para Bakhtin o enunciado só acaba quando o outro responde.

Dessa maneira, o texto enunciado é a materialização do gênero. Nós não lemos o gênero, mas sim o texto enunciado. Os gêneros não podem ser reduzidos ao texto enunciado, porque implica em interação e sendo relativamente estáveis – de construção social e histórica – não são normatizados (categorizados/padronizados).

Ao término desta terceira e última seção deste capítulo, passaremos a segunda parte desta dissertação em que nos utilizamos do suporte teórico apresentado neste capítulo, para encaminhar nossas reflexões e observações referentes à análise dos resultados desta pesquisa.

Para isso, utilizamo-nos das produções escritas de alunos do Ensino Fundamental – Séries Iniciais – que participaram de atividades no *Linguagem e Vida*: Laboratório de Linguagem tomadas como fontes de dados observáveis a nossas reflexões e análises. Essas voltaram-se, em principal, **à relação entre o processo de letramento, variação e ensino**, no que diz respeito à convivência de usos linguísticos na Escola como condição de favorecimento à apreensão da *norma culta falada e escrita*. Antes, porém, abordaremos os fundamentos teórico – metodológicos condutores desta pesquisa.

3 A PRODUÇÃO ESCRITA NO *LINGUAGEM E VIDA*: LABORATÓRIO DE LINGUAGEM

Eu tenho que desvestir a palavra e torná-la vestir.
(Bartolomeu Campos de Queirós⁵²)

Neste capítulo, dividido em três seções, discutimos os resultados da pesquisa desenvolvida. Na seção 3.1, dividida em duas subseções, apresentamos os fundamentos teórico – metodológicos da pesquisa desenvolvida no espaço pedagógico do Laboratório de Linguagem, como espaço de leitura e escrita com sentido. Primeiramente, abordamos, na primeira subseção, os fundamentos da pesquisa-ação, norteadora das concepções epistemológicas da pesquisa no momento em que as práticas sociais de leitura e escrita relatadas foram realizadas no Laboratório de Linguagem. Na segunda subseção, segundo os procedimentos de coleta, apresentamos um estudo de caso visto na perspectiva de uma pesquisa qualitativa em sala de aula, que norteou a relação da teoria com a prática nas análises dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Laboratório de Linguagem.

Na seção 3.2, apresentamos a preparação do projeto de pesquisa para iniciar a coleta de dados com duas subseções. A primeira sobre a fase exploratória e de organização da proposta pedagógica do *Linguagem e Vida*: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação –CED/UFSC – o *locus* principal das experiências cujos resultados foram analisados nesta pesquisa como estudo de caso – e a segunda subseção sobre os objetivos e os resultados das atividades de leitura e escrita (produção de textos) – em resumo –, realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, no Laboratório ou em sala de aula, cujos registros vieram a se constituir em fontes de dados para análise.

Por fim, na seção 3.3, apresentamos – a partir de asserções confirmadas ou não – a análise e discussão dos resultados alcançados mais os encaminhamentos que foram dados à proposta pedagógica do Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação da UFSC. Ainda, nessa mesma seção, dispomos avaliações feitas por alunos e participantes das atividades.

⁵² Comunicação oral feita em conferência no 1º Congresso de Literatura Infanto-Juvenil – FNLIJ/julho de 1985/UFF/Niterói/ RJ.

3.1 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA

Para fazer cumprir o desafio da leitura e da escrita na escola com sentido, propusemo-nos a elaborar propostas pedagógicas que envolvessem práticas de leitura e produção escrita em diferentes linguagens, no Laboratório de Linguagem, de forma que pudéssemos investigar se tais práticas se constituíam, no cotidiano escolar, em práticas sociais de produção de linguagem. Para direção dessa investigação, tomamos a concepção de língua heterogênea em sua visão social.

Em referência à linha metodológica seguida, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, buscando-se priorizar os aspectos dinâmicos/complexos/subjetivos dos alunos, o que nos fez procurar, nos encontros do Laboratório, favorecer o espaço do que se tem a dizer e de como se expressa esse dizer – em diferentes variedades de usos linguísticos –, ao se ter como um dos focos principais da pesquisa a expressão da subjetividade dos participantes em todo trabalho com leitura e produção escrita..

A seguir, abordamos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação que conduziram a nossa pesquisa no momento em que as práticas relatadas foram realizadas no Laboratório de Linguagem. Porém, no projeto, cujos resultados foram relatados, nesta dissertação, a pesquisa se constituiu, como dito anteriormente, num estudo de caso por intentarmos realizar uma análise de uma experiência para tomadas de decisão a respeito de uma situação problemática no ensino de língua portuguesa na escola. O estudo de caso foi realizado dentro de uma visão da pesquisa qualitativa em sala de aula, identificada na elaboração da proposta pedagógica para o exercício da leitura e da escrita como práticas sociais.

Para Gonçalves (2007: 69),

[...] estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação.

3.1.1 A Pesquisa-ação: pesquisa de natureza qualitativa

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação se volta às mais diversas áreas, como por exemplo, a Comunicação, o Serviço Social e a Educação. Trata-se de um tipo de pesquisa social, de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Propõe um envolvimento ativo e cooperativo tanto do pesquisador quanto dos participantes, em uma metodologia dialógica, dinâmica, transformadora que favoreça a descoberta, a flexibilidade, além da conscientização/participação crítica dos participantes.

Esclarece-nos Thiollent (1986: 8-9) que a pesquisa-ação não trata da psicologia individual, nem é adequada ao enfoque macrossocial. Para ele a pesquisa-ação:

É apenas um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte. Contrariamente a certas tendências da pesquisa psicossocial, os aspectos sócio-políticos nos parecem ser mais pertinentes que os aspectos psicológicos das ‘relações interpessoais’. **Na abordagem da interação social, aqui adotada, os aspectos sócio-políticos são frequentemente privilegiados. O que não quer dizer que a realidade psicológica e existencial seja desprezada.** Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, **a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas.** (Grifo nosso).

Embora não despreze a pesquisa teórica, diz o autor ter escolhido o lado empírico “com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização.” Isso por não considerar incompatível se progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas, como também, se encarar situações pertencentes a diversos campos de atuação antes de se ter um conhecimento teórico da sociedade como um todo. “Entre esses diversos níveis de análise, não nos parece haver dedução do geral ao particular nem indução do particular ao geral. Trata-se de estabelecer um constante vaivém, no qual privilegiamos aqui os níveis mais acessíveis ao

pesquisador principiante.” (THIOLLENT, 1986: 9). Também apresenta maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Mesmo assim, ressalta que, em sua abordagem, sempre estarão presentes questões de referência teórica sem o que a pesquisa empírica – de pesquisa-ação ou não – não faria sentido. Na pesquisa-ação, a linha seguida deverá atender exigências teóricas e práticas para o equacionamento de problemas de relevância social.

Nem por isso deverá se ater somente ao âmbito das ciências sociais, podendo ser enriquecida com contribuições de outras áreas do conhecimento compatíveis, como as que se dedicam à análise da linguagem em situação social.

Desse modo, assim resume o autor alguns dos aspectos principais de uma pesquisa-ação, vista como uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- c) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- d) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- e) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Em relação às exigências científicas, enumera como características qualitativas da pesquisa-ação que não fogem ao espírito científico: a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, seguidas de uma outra importante qualidade da pesquisa-ação: o fato de não considerar as populações como ignorantes ou desinteressadas, levando a sério o saber espontâneo, colocando-o lado a lado “com as ‘explicações’ dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da

situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados” (THIOLENT, 1986: 24).

No aspecto referente a formas de raciocínio e argumentação, chama-nos a atenção para o “material” qualitativo gerado na situação investigativa. Sobre esse material, o autor nos diz ser essencialmente feito de linguagem. São simples verbalizações, imprecações, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. “A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação.” (THIOLENT, 1986: 29).

Em relação às hipóteses diz-nos que, embora muitos autores considerem que a pesquisa-ação foge ao esquema tradicional: formulação de hipóteses/coleta de dados/comprovação (ou refutação) de hipóteses, “a pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação.” Assim, a seu ver, Thiollent (1986: 33) considera que isso não querará dizer ser dispensável, no decorrer da pesquisa, a forma de raciocínio hipotética, por haver a substituição das hipóteses por diretrizes.

Trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como suposições (quase-hipóteses) e, num segundo momento, objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas. (THIOLENT, 1986: 33).

Para a seguir completar a esse respeito que:

Pensamos que é perfeitamente viável a flexibilização do raciocínio hipotético, de acordo com a qual a hipótese é uma suposição criativa que é capaz de nortear a pesquisa inclusive nos seus aspectos qualitativos. As hipóteses (ou diretrizes) qualitativas orientam, em particular, a busca de informação pertinente e as argumentações necessárias para aumentar (ou diminuir) o grau de certeza que podemos atribuir a elas. Isto não quer dizer que devamos cair no excesso oposto: existem hipóteses acerca de variáveis quantitativas a serem submetidas a testes estatísticos quando for julgado necessário. (THIOLENT, 1986: 35).

Considerando que o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível, Thiollent (1986: 47-54) apresenta-nos fases do processo que não seguem ordem rígida. Desse modo, destaca duas fases: a primeira – fase exploratória – e a final – divulgação dos resultados – pois que, entre elas existirão temas intermediários que não obedecem a uma sequência temporal, por haver um constante vaivém que vai desde a organização de um seminário até a divulgação dos resultados, passando pela escolha de um tema, colocação de um problema, coleta de dados, colocação de um outro problema, o cotejar do saber formal dos especialistas com o saber informal dos ‘usuários’, a colocação de um outro problema, mudança de tema, elaboração de um plano de ação etc.

Sobre as fases, coloca-nos que a fase exploratória destina-se a um primeiro levantamento, uma espécie de “diagnóstico” da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nessa fase, os pesquisadores tentam identificar expectativas, problemas da situação e outros pertencentes a essa fase de “diagnóstico”. Este se constitui das informações que darão origem às metas de ação que, junto com o levantamento de todas as informações iniciais, dão a base para os pesquisadores estabelecerem os principais objetivos que “dizem respeito aos problemas considerados prioritários, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que estarão focalizados no processo de investigação” (THIOLLENT, 1986: 50).

O tema da pesquisa designa o problema prático e a área de conhecimento. A concretização do tema e seu desdobramento em problemas são realizados, na pesquisa-ação, a partir de um processo de discussão com os participantes, de forma a se identificar e definir uma seleção de áreas de conhecimento disponível à realização coletiva da pesquisa. É escolhido o tema, em geral, em função de um certo compromisso entre equipe de pesquisadores e elementos ativos da situação a ser investigada. Definido de modo simples, o tema deverá sugerir os problemas com esclarecimento do enfoque a ser utilizado em sua seleção.

São aspectos importantes a serem observados em relação ao tema:

- a) Frequentemente, é solicitado pelos atores da situação;
- b) Os problemas de pesquisa deverão ser definidos de modo claro para os participantes e bastante prático, pois a organização da pesquisa visa a busca de soluções;
- c) Uma vez selecionados o tema e os problemas iniciais, eles poderão ser enquadrados em um marco referencial teórico

mais amplo para nortear a pesquisa e, principalmente, atribuir relevância a certas categorias de dados;

- d) Nessa fase, a pesquisa bibliográfica é necessária, como também, a recorrência ao saber de especialistas dos assuntos implicados na pesquisa.

Sobre a colocação dos problemas, é necessário que seja feita a definição de uma problemática em que o tema escolhido adquira sentido. Esses problemas são inicialmente de ordem prática e não devem ser triviais. “Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada.” Na formulação de problemas desse tipo, deve-se observar a análise e delimitação da situação inicial; o delineamento da situação final, a partir de critérios (desejabilidade e factibilidade); a identificação de todos os problemas a serem resolvidos, para que se dê a passagem da situação inicial para a situação final; o planejamento das ações correspondentes e a execução e avaliação das ações (THIOLLENT, 1986: 53-54).

Em relação à coleta de dados, segundo o autor, alguns pesquisadores recorrem a técnicas antropológicas como *observação participante*, *diários de campo*, *histórias de vida* e outras. Todas as informações coletadas são discutidas, analisadas, interpretadas, etc. Em pesquisas dessa natureza, nem sempre são aplicados questionários codificados pois, quando se trabalha em grupos pequenos, tem-se a oportunidade de se obter informações de modo coletivo sem administração de questionários individuais, uma vez que, na pesquisa-ação, o questionário não é suficiente em si mesmo. Concomitantemente às análises e interpretações, dão-se avaliações continuadas e permanentes.

Na concepção da pesquisa-ação, dá-se a oportunidade da conjugação de saberes: o dos especialistas, técnicos e pesquisadores – saber formal, dotado de certa capacidade de abstração – e o saber dos interessados – saber informal, baseado na experiência concreta dos participantes comuns. Segundo Thiollent (1986: 67-68), dentro do ponto de vista tradicional, “os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstratos, só podem dar opiniões [...]”, enquanto os especialistas além de saberem tudo, nunca se encontram em erro.

Contrapondo-se a essa visão tradicional, assim, posiciona-se o autor:

O participante comum conhece os problemas e as situações nas quais está vivendo. Por exemplo, o pequeno produtor rural conhece várias exigências naturais e econômicas às quais ele costuma se submeter por experiência. De modo geral, quando existem condições para sua expressão, o saber popular é rico, espontâneo, muito apropriado à situação local. Porém, sendo marcado por crenças e tradições, é insuficiente para que as pessoas encarem rápidas transformações. Por sua vez, o saber do especialista é sempre incompleto, não se aplica satisfatoriamente a todas as situações. Para que isto aconteça, o especialista precisa estabelecer alguma forma de comunicação e de intercompreensão com os agentes do saber popular.

Por isso, os pesquisadores, especialistas e participantes deverão buscar um relacionamento adequado entre saber formal e saber informal. Esse relacionamento, segundo o autor, poderá ser estudado com maior refinamento em considerações da psicologia da cognição, psicologia social, sociolinguística etc. Na visão social da linguagem trazida pela sociolinguística, ao se tratar de estudos com *comunidades de saberes*, é feita referência a se considerar, nos estudos linguísticos com as diferentes *normas* dessas comunidades, os saberes de que se constituem as diferentes produções de linguagem estudadas.

Tivemos oportunidade de constatar, em nossa pesquisa realizada com grupos sociais que interagiam numa escola pública, a presença de *diferentes saberes* dos participantes, pois participaram os alunos e seus pais/familiares – pertencentes a camadas sociais diversas, em alguns casos, muito distintas/distantes –, professores, servidores, estudantes universitários bolsistas e/ou estagiários em prática de ensino e outros de fora do ambiente da comunidade escolar/universitária. Trabalhar de forma a propiciar uma *conjugação de saberes* trouxe, de uma maneira geral, enriquecimento às ações e a seus resultados, no que se referiu ao aprofundamento de determinados aspectos da experiência investigativa.

A formulação de um Plano de Ação é uma exigência fundamental da pesquisa-ação e deverá ter passos necessários, na fase exploratória da pesquisa, como a discussão/conversa informal com os participantes.

A definição da ação e a avaliação de suas consequências faz parte do que é chamado de “deliberação”, pois que a estrutura de raciocínio da pesquisa-ação apresenta aspectos argumentativos ou deliberativos a existirem na colocação dos problemas, na interpretação dos dados para comprovação e na definição das diretrizes de ação. Esta última não como acontece na visão tradicional, a partir de uma simples “leitura” de

dados, por se considerar não haver neutralidade por parte dos pesquisadores e dos atores da situação.

Sobre esse aspecto, afirma-nos Thiollent (1986: 70) que “a convicção a que podem chegar acerca da necessidade da justeza de uma ação amadurece durante a deliberação [...]” nas discussões que se dão com os grupos participantes da pesquisa, de maneira a sempre se tentar o consenso. Quando não ocorrer e as posições forem inconciliáveis, as alternativas deverão ser respeitadas e registradas para continuidade da discussão, mais tarde, ou, eventualmente, realizar-se também uma implementação das posições contrárias para fins comparativos.

O trabalho de divulgação externa dos resultados da pesquisa, dentro de suas diferentes finalidades, poderá também contemplar o grupo de participantes que terá nesse momento a oportunidade de experienciar um efeito de síntese de todas as informações parciais já compartilhadas. O fato de se estender o conhecimento e de se fortalecer a convicção entre os elementos dos grupos participantes não deverá ser visto como simples efeito de “propaganda”. Segundo o autor, “trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação” (THIOLLENT, 1986: 71).

Como vimos, ao início, a pesquisa-ação se volta a diversificadas aplicações em diferentes áreas de atuação, dentre elas a educação em que se encontra inserida a nossa pesquisa.

Sobre a pesquisa-ação na área educacional, Thiollent⁵³ (1984c: 45-50, apud THIOLLENT, 1986: 74) nos esclarece que:

No estudo da metodologia da pesquisa educacional existe um amplo debate a respeito da dita oposição entre a tendência quantitativa, baseada na estatística, e as tendências qualitativas baseadas em diversas filosofias. Temos indicado que a oposição entre “quantitativismo” e “qualitativismo” é frequentemente um falso debate. Quando seus excessos forem adequadamente criticados nos será possível articular os aspectos qualitativos e quantitativos do conhecimento dando conta do real.

⁵³ THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa, com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. In: **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 49, 1984.

Além do mais, aponta-nos o autor um possível papel da pesquisa-ação no contexto da reconstrução do sistema escolar em que mais do que conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação, “precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (THIOLLENT, 1986: 75).

No uso da orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação se colocam em maiores condições de produzirem informações e conhecimentos de uso mais efetivo a nível pedagógico, de modo a contribuírem para o esclarecimento de microsituações escolares com possibilidades de transformações mais abrangentes.

Nessa concepção de reconstrução, as atividades pedagógicas e educacionais não são vistas como transmissão ou aplicação de informação, mas como possuidoras de uma dimensão conscientizadora. Nesse aspecto, de acordo com Paulo Freire⁵⁴ (1980, 1982 apud THIOLLENT, 1986: 43), deve-se distinguir duas noções: tomada de consciência e conscientização. A primeira noção é frequentemente “limitada a uma ‘aproximação espontânea’, sem caráter crítico.” Já a segunda noção “supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permite desvelar a realidade, incide ao nível do conhecimento numa postura epistemológica definida e contém até elementos de utopia.” Para Thiollent, esses aspectos merecem avaliação concreta.

Com isso, vê o autor que, na pesquisa – ação, a investigação está valorativamente inserida numa política de transformação em que toda estratégia de pesquisa possui alguns critérios de orientação valorativa, incluindo-se os relacionados à moralidade, a depender sobretudo da moralidade da ação considerada e dos meios de investigação mobilizados.

Segundo Zuñiga⁵⁵ (1981: 35-44 apud THIOLLENT, 1986: 45):

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva.

⁵⁴ FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

⁵⁵ ZUÑIGA, R. La recherche-action et le contrôle du savoir. In: **Revue Internationale d'Action Communautaire**, 5: 45, 1981.

3.1.2 A visão qualitativa da pesquisa em sala de aula: o professor pesquisador

Como vimos na subseção anterior, a área de educação tem se valido da pesquisa-ação como pesquisa de natureza social para produção de conhecimento científico. Com relação a essa questão, Bortoni-Ricardo (2008: 10) nos afirma que a pesquisa em sala de aula se encontra inserida no campo da pesquisa social que poderá estar relacionada a um paradigma quantitativo, derivado do positivismo, ou a um paradigma qualitativo, este último ligado à tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. Essas duas correntes do pensamento científico são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social.

Destaca a autora, de início, dois importantes postulados do paradigma interpretativista – de nosso interesse, uma vez a nossa pesquisa ter se dado em ambiência escolar de salas de aula a partir de fundamentos da pesquisa-ação – a saber: “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” e “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008: 32).

E sobre a situação da pesquisa educacional nas escolas poderem ocorrer em salas de aula, a autora assim se posiciona:

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo. [...] O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008: 32-33).

Uma pesquisa qualitativa procurará interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto e aplicar-se-á, de preferência, em situações de menor abrangência social. Nesse aspecto, uma pesquisa de natureza macrossocial poderá ser complementada por uma pesquisa qualitativa voltada a um microcosmo como a sala de aula, lugar em que o problema investigado na situação macro, terá tomado “corpo e forma” em pequenos momentos da ação educativa em sala de aula.

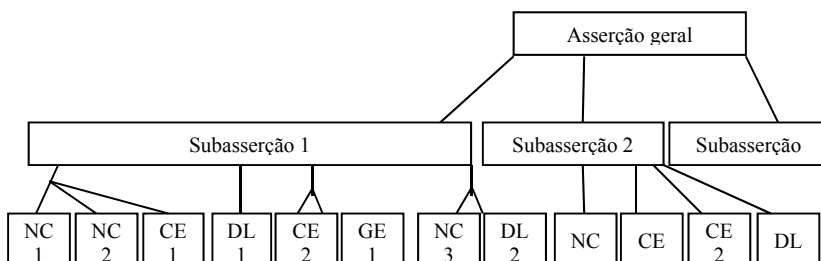
A título de exemplo, oferece-nos a autora, o caso estudado pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para explicar a relação entre o grau de escolaridade dos pais e o desempenho de alunos em testes de interpretação de leitura, através de uma pesquisa para verificar se há de fato uma correlação entre os dois fenômenos. Esse tipo de situação problemática poderá ser vista por uma pesquisa qualitativa complementar no microcosmo da sala de aula. Deverá ser uma pesquisa voltada à observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nos registros sistemáticos dessa pesquisa deverá aparecer cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem para se poder mostrar **como e por que** algumas crianças avançam no processo, enquanto outras não. Também poderão aparecer registros de desinteresse em relação ao trabalho conduzido pelo professor e de frustração frente ao fracasso na tarefa de ler e entender textos.

É compromisso do professor pesquisador refletir sobre a sua própria prática, produzindo conhecimentos sobre seus problemas. Um deles será conciliar atividades de ensino com as de pesquisa, e sobre isso o que poderá ser feito é a adoção de métodos de pesquisa como o uso de um diário de pesquisa em que constem além de sequências descritivas, as interpretativas com suas interpretações, avaliações, especulações, elementos que irão permitir o desenvolvimento de uma teoria sobre a ação que está sendo interpretada (BORTONI-RICARDO, 2008: 47).

A coleta de registros feita pelo professor irá se constituir nos dados de pesquisa nesse trabalho de campo que começa com as perguntas de pesquisa que irão direcionar o estudo. Esses dados da pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como nota de campo (NC), comentário de entrevista (CE), documentos recolhidos no local (DI) – como textos de aluno, planos de aula, pôsteres, etc. – e gravações eletrônicas (GE). Para que esses registros – fontes de dados – passem a ser dados, será necessário que o pesquisador estabeleça elos entre seus registros e asserções⁵⁶

⁵⁶ Segundo BORTONI-RICARDO (2008: 53), “Na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que

estabelecidas a partir de seu objetivo geral e os específicos. Esse processamento é feito por meio de um método de **indução analítica**, isto é: “o pesquisador revisou todos os seus registros e associou a cada asserção aqueles que dão embasamento empírico para a confirmação daquela asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008: 62).



NC = nota de campo; CE = comentário de entrevista; DL = documento local;
GE = gravação eletrônica

Figura 9: Elos entre asserções e dados

Fonte: Erickson, 1990 (apud BORTONI-RICARDO, 2008: 63).

Esse processo está representado na Figura 9 em que a asserção relacionada ao objetivo geral se desdobra em várias subasserções. Nessa figura, cada quadrinho representa um item dos dados que possui significância para a confirmação da asserção e alguns deles representam instâncias análogas de um mesmo fenômeno. Uma asserção para a qual não é identificado nos dados nenhum item que a confirme não poderá ser confirmada. Desse modo, a figura mostra os elos entre os dados e as asserções e isso ajudará o pesquisador a chegar às conclusões de sua pesquisa.

3.1.3 Ajustes metodológicos para geração de dados

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação – como pesquisa social de natureza qualitativa – e da possibilidade entrevista em 3.1.2 da realização desse tipo de pesquisa em sala de aula, dispomos, a seguir, os ajustes metodológicos para geração de dados

correspondam aos objetivos. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.”

desta pesquisa desenvolvida, a partir dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas no Laboratório de Linguagem em sua relação com a sala de aula.

Em seu processo metodológico, as atividades desenvolvidas no Laboratório de Linguagem trouxeram provocações que, como experiências vivas de leitura e escrita (com sentido), foram experimentadas em diferentes contextos e/ou campos de aprendizado numa abordagem intertextual. Nesse aspecto, em nossa pesquisa, sempre encontramos campo aberto ao trabalho interdisciplinar, muito próprio à apreensão/construção efetiva do conhecimento ocorrida nos movimentos de interação no grupo, desencadeados durante as atividades, quebrando, assim, limites e barreiras, enriquecendo a experiência de aprender.

Para isso, foi disposta a seguinte sequência de intervenções conjuntas:

- Primeiras atividades com alunos e participantes da pesquisa para apresentação do trabalho, favorecendo a um planejamento e organização conjunta (fase exploratória, organização de um plano de ação);
- Início e continuidade dos encontros semanais com os alunos em que foram aplicadas atividades que favoreceram a intervenção deles no espaço do grupo em três eixos temáticos (fase de escolha de temas, de colocações de problemas, de desenvolvimento de atividades que envolvessem diferentes saberes dos participantes-, de cotejar o saber formal dos especialistas com o saber informal dos alunos, oportunizando-se a conjugação de saberes), como se segue:
 - *Uma Horta Entrando em Minha Vida*: participação de professoras voluntárias e professoras do CA/UFSC,⁵⁷ envolvendo alunos da graduação (Letras e Biologia) e colaboradores (pais e outros da comunidade). Para o desenvolvimento dessas atividades foi estabelecida parceria com o projeto de extensão da Horta de Ervas Medicinais do Hospital Universitário/UFSC em troca de experiências e estudo de algumas ervas medicinais, sempre no entorno do eixo *terra/arte/linguagem*;

⁵⁷ Prof^ª Marilena Gonçalves (Artes), da Prof^ª Marilei Maria da⁵⁷ Silva, além da Prof^ª Maria Alice Silva Baptista e colaboração da Prof^ª Denise Batista Medeiros (voluntária).

- *Ler para Viver*: com a participação de uma professora⁵⁸ formada em Letras que proporcionou atividades voltadas para a leitura de textos literários, envolvendo prazer, curiosidade, reflexão, discussão/debates, interesse pessoal, correspondência (cartas escritas), etc. Esse eixo envolveu atividades de sensibilização para a leitura, quer pela contação de histórias ou mesmo acesso direto ao texto literário, representações, visitas a espaços de circulação do livro como livrarias, bibliotecas, exposições e outros;
- *Percepção do Espaço Construído como Linguagem*: participação dos pais-arquitetos⁵⁹ e colaboração de professora voluntária.⁶⁰ Esse eixo do trabalho propiciou atividades de leitura/escrita (estudos de campo, desenhos, mapas, maquetes, imagens: fotos, Google Earth) de espaços como a sala de aula, o Colégio de Aplicação, o campus universitário e a cidade de Florianópolis.
- Observações e registros escritos, fotográficos, gravações, incluindo-se o material produzido pelos alunos (*fase de produção dos registros de pesquisa*);
- Coleta e análise dos dados: todas as atividades de ensino com os alunos geraram os dados da pesquisa, através da coleta documental: *observação participante, produção dos alunos e diário de campo* (notas do pesquisador), apresentados, mais adiante, na parte referente à discussão dos resultados (*fase de coleta e análise de dados: **E aqui falam os alunos**...*);
- Encontros de avaliação como culminância de um processo avaliativo permanente e continuado, a fim de se poder melhor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, registrando-se os resultados operados e revendo-se ações de todo o grupo. (*fase de avaliação*);
- Divulgação externa dos resultados da pesquisa também como síntese de todas as informações parciais compartilhadas com os participantes (*fase de divulgação*).

Ainda sobre os ajustes metodológicos para geração de dados da nossa pesquisa, caberá aqui dispor que fizemos uso do método (indução

⁵⁸ Prof^a Vânia Grezele formada pela UFSC, durante seu curso de graduação foi bolsista do Laboratório de Linguagem em vários semestres.

⁵⁹ Cláudia Leal de S. Martins e Ronaldo Matos Martins.

⁶⁰ Prof^a Denise Batista Medeiros.

analítica) apresentado por Bortoni-Ricardo (2008: 53) em que registros – fontes de dados – passam a ser dados, pelo estabelecimento de elos entre eles (os registros) e asserções construídas a partir do objetivo geral e específicos da pesquisa. Revisamos, então, todos os registros selecionados como de pertinência maior ao nosso tema/objeto de estudo, associando a cada asserção aqueles que deram embasamento empírico para a confirmação daquela asserção, conforme explicações da autora. A aplicação desse método será apresentada, nesta pesquisa, na parte referente à análise dos resultados.

3.2 PREPARAÇÃO DA PESQUISA A FIM DE SE INICIAR A COLETA DE DADOS

3.2.1 Fase exploratória e organização da proposta pedagógica do *Linguagem e Vida*: Laboratório de Linguagem (organização do plano de ação)

O projeto *Linguagem e Vida*: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação – CED/UFSC iniciou como projeto de ensino e extensão em 2005, tornando-se projeto de pesquisa no período de março de 2007 a dezembro de 2008. Passou, porém, em seu percurso, por vários espaços escolares ou não.

A ideia de organizar um laboratório de linguagem para trabalhar com o ensino da língua portuguesa teve início, de maneira informal, a partir de experiências em aulas de português, na 6ª série do Colégio de Aplicação CED/UFSC, no ano de 1985. Mais tarde, de 1987/92,⁶¹ pudemos estar com o Laboratório para crianças e jovens do Morro do Preventório (Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense – PROEX-UFF), em sala de aula do ensino fundamental (1997-2000) e, também, no Grupo Transdisciplinar de Prevenção e Tratamento do Alcoolismo e outras Dependências (GEAL-UFF), sob a coordenação do Professor Dr. Jairo Werner, em que o Laboratório esteve inserido em trabalhos com grupos de jovens usuários de drogas, tendo sido apresentado na Vª Semana de Extensão/UFF e experimentado

⁶¹ Detalhes do trabalho encontram-se no site designshare.com de outubro de 2002.

com grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem em Oficinas Pedagógicas.

Por se encontrar inserido nas questões que envolvem a linguagem, a expressão e a comunicação em sua relação com a aprendizagem escolar, principalmente, no tocante à leitura e à escrita em abordagem intertextual,⁶² o trabalho desenvolvido pelo Laboratório sempre se voltou prioritariamente às graves questões daquelas crianças e jovens que se veem excluídos pelo dito “fracasso escolar”.⁶³

Dessa forma, ao iniciar suas atividades no Colégio de Aplicação, em 2005, com as 5^{as} séries do Ensino Fundamental, como uma das atividades das aulas de Língua Portuguesa, exigiu, para sua realização, que buscássemos espaço físico e definição precípua, coadunados com os princípios do trabalho pedagógico da Escola, prescritos em sua filosofia, como também, em seu Plano Político Pedagógico que se encontra nos anexos.

Quanto à primeira exigência natural do trabalho, foi-nos cedida pela Direção da Escola uma sala, à época fora de uso, no prédio conhecido como galpão, que, como tal, não oferecia condições de uso imediato, o que foi contornado, naquele momento, por arrumação e limpeza, para poder executar algumas atividades com as 5^{as} A, B e C. Dessas primeiras atividades, resultaram dois trabalhos apresentados no Espaço Estético do CA-2005 (anexos) na SEPEX 2005 e participação no Projeto Venha Conhecer a UFSC.⁶⁴

Como, porém, os problemas com as condições físicas da sala prejudicavam o desenvolvimento do trabalho (móveis, utensílios, teto e outras coisas mais com muito cupim), empreendemos, a partir de então, por iniciativa própria, mudanças de mobiliário, organização e limpezas em mutirões regulares com pais, outros professores e bolsistas interessados, voluntários e amigos do trabalho que nele viam importância fundamental à aprendizagem dos alunos.

⁶² *Redescobri assim aquilo que os escritores sempre souberam (e tantas vezes disseram): os livros falam de livros e toda história conta uma história já contada.* (ECO, Umberto. **Pós-escrito a o nome da rosa**. Tradução Leitzia Z. Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985 apud MESERANI, 2000: 59).

⁶³ Maiores detalhes sobre o trabalho desenvolvido entre 1997 e 2004 no projeto: *Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem*, processo nº 23080.046089/2006-15, aprovado em 22/11/2006.

⁶⁴ Os trabalhos se encontram nos Anais da SEPEX 2005: *A História da Escrita e Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação* (painéis).

Em 2007, como forma de reconhecimento do trabalho desenvolvido no Laboratório, fomos contemplados pela Direção da Escola com a troca do revestimento de todo o teto, indo, a seguir, arrumando melhor, com móveis e utensílios doados pelos participantes e incentivadores do trabalho. Dessa forma, fomos imprimindo, cada vez mais, características apropriadas às finalidades do trabalho.

Seguindo o seu percurso no Colégio de Aplicação, o projeto do Laboratório de Linguagem foi aprovado como projeto de Extensão em 2006 – com relatório aprovado em fevereiro de 2007⁶⁵ – com duas atividades de extensão que tiveram destaque: as “*Conversas no Laboratório*” em que professores, alunos do 3º grau de áreas afins, pais e participantes da comunidade em geral, interessados em vivenciar experiências de leitura, refletiram sobre questões relacionadas ao aprendizado da leitura e, também, os “*Encontros no Laboratório*” com alunos de outras escolas – como os da 5ª série da E.E.B. Presidente Roosevelt – Coqueiros, Florianópolis – com atividades prioritariamente voltadas à leitura e produção textual em experiências associativas da expressão em diferentes linguagens.

Em continuidade aos primeiros passos dados, após apresentação no CBEU/2006 na UFSC, e termos recebido sugestão de acrescentarmos às atividades de ensino e extensão as de pesquisa, o projeto do Laboratório de Linguagem foi submetido à apreciação do Colegiado do CA, obtendo sua aprovação como projeto de ensino, pesquisa e extensão para o ano de 2007.

Assim, numa visão geral dos trabalhos desenvolvidos no ano de 2007, o Laboratório de Linguagem deu continuidade às suas atividades tanto de **extensão** com as “*Conversas no Laboratório*”, participação no projeto, *Venha Conhecer a UFSC* (Pró-Reitoria de Cultura e Extensão), como de **ensino** com trabalhos na atividade: *Uma Horta Entrando em Minha Vida*, com atividades transitando do laboratório à sala de aula e vice-versa com as turmas: 2ª e 4ª séries A. Nesta última classe, deu-se a inserção de **atividades especializadas em leitura** com toda uma manhã dedicada ao *Ler para Viver*, ainda ao lado do **estudo e leitura do espaço** com trabalhos voltados à *Percepção do Espaço Construído como Linguagem*, todos apresentados na Mostra **Leitura, Linguagem, Imagem no Cotidiano Escolar** em Nov.Dez./2007 no Espaço Estético do Colégio de Aplicação/UFSC.

⁶⁵ Relatório parcial de extensão foi aprovado pelo Colegiado em 22 de novembro de 2006.

Além disso, demos início ao **desenvolvimento de atividades de pesquisa** em linguagem, com seu foco direcionado à **leitura** e à **escrita** com sentido na Escola, tendo se estabelecido, dentre as atividades empreendidas, uma parceria com o **Núcleo Letramento do Professor**, coordenado pela Profª Drª Ângela Kleiman – IEC – UNICAMP, através do Projeto “*Letramento do professor: as práticas de formação e o trabalho docente*” sob a coordenação da Professora Drª Simone Borges Bueno da Silva – MEN/CED-UFSC.

No ano de 2008, prosseguimos com o trabalho dentro dos mesmos propósitos, com novas turmas do Ensino Fundamental – (2ªs séries B e A), destacando-se um trabalho à parte, com um grupo de alunos da 5ª série A 2008 (4ª série A 2007), uma vez por semana, durante uma hora e meia, possibilitando continuidade de participação e, principalmente, complementação curricular.

Além disso, ainda em 2008, foi disponibilizado para uso das professoras das Séries Iniciais com suas turmas, desde que em **atividades específicas de leitura e produção de textos**, relacionadas a seus planejamentos, com quadro de horário organizado pela Coordenadora das Séries Iniciais.

No ano de 2009, frente a seus resultados, as práticas de leitura e de escrita (produção de textos) desenvolvidas no Laboratório de Linguagem alcançaram a condição de **Atividade Permanente do Colégio de Aplicação** com carga horária dentro da grade curricular destinada a aulas de Língua Portuguesa, o que pode ser considerado, do ponto de vista político do ensino da língua portuguesa no Colégio, um importante avanço.

Por isso, propusemo-nos a investigar/refletir, nos estudos do mestrado, sobre esses resultados individuais e coletivos alcançados, sob foco de teorias da linguagem, diante de problemas enfrentados, no ensino de Língua Portuguesa, em relação à norma culta/comum/*standard*, muitas vezes confundida com a *norma-padrão* abstrata e desapartada dos usos reais da língua. Nesses estudos, voltamos nosso foco de pesquisa para o favorecimento do acesso à norma culta/comum/*standard* – mais como preferência de uso da variedade do que como obrigatoriedade tradutora de “falsos” usos da língua. Desse modo, nas atividades desenvolvidas com os alunos, a convivência de diferentes variedades de usos linguísticos era ocorrência permanente.

Passamos, a seguir, então, a apresentar os objetivos da pesquisa e, em resumo, os resultados dos trabalhos desenvolvidos cujos registros vieram a se constituir em fontes de dados para análise.

3.2.2 Objetivos propostos na pesquisa

Objetivo geral

Investigar se a convivência com diferentes variedades de usos linguísticos nas atividades escolares de produção oral e escrita, realizadas com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em seu processo de letramento, favoreceu o acesso à norma culta/comum/*standard*, principalmente em sua modalidade escrita.

Objetivo específicos

- avaliar resultados das experiências de leitura e escrita (produção de textos orais, escritos, imagéticos, musicais, corporais, etc.) voltadas à expressão da subjetividade/identidade pela linguagem, em sua relação com a fluência verbal presente na produção dos textos dos alunos;
- identificar, nas atividades de produção de linguagem descritas/analizadas, nesta pesquisa, evidências dos elementos constituintes de determinados processos de *interação verbal*;
- verificar se as práticas de leitura e produção escrita analisadas constituem práticas de *letramento ideológico* ou *autônomo*.

Vemos que nossos objetivos específicos encontram-se interligados com vista ao objetivo geral no que este aponta para o favorecimento que a convivência com diferentes variedades de uso poderá trazer para o acesso à norma culta.

Perguntamo-nos, então: como favorecer essa convivência?

Se desejarmos possibilitar essa convivência nas relações dos grupos, necessitaremos nos voltar, primeiramente, às produções de linguagem que se dão nos processos de interação verbal, pois, como vimos, os gêneros do discurso são os instituidores das relações sociais nas quais o texto-enunciado surge como materialização de usos da língua nas interações instituídas por meio dos gêneros.

As práticas de leitura e escrita voltadas à expressão da subjetividade facilitam a formação de espaços constituidores da identidade pessoal e, portanto, também da identidade do grupo. Isso trará as marcas não só linguísticas, mas também, sociais de todos os participantes para essas experiências/atividades de leitura e produção escrita.

E nos processos de falar e escrever em nosso cotidiano escolar estarão presentes as variedades linguísticas, incluindo-se as da *norma culta* como uma das que se apresenta – e com muita força – à identificação dos alunos. Esse é o nosso foco de pesquisa que os objetivos irão nos auxiliar a perseguir em nossas observações/averiguações na finalidade de aportar a um favorecimento ao acesso à *norma culta* através da convivência com diferentes variedades de uso de nossa língua.

3.2.3 Resultados em resumo

“Tudo o que não invento é falso.”
(Manoel de Barros)

Como foi dito anteriormente, no Laboratório de Linguagem, foram implementadas ações que geraram atividades de ensino, extensão e pesquisa. Para desenvolver os objetivos desta pesquisa, utilizamos registros dessas atividades constituídos em fontes de dados para análise.

Por isso, passamos, a seguir, a apresentar, em resumo, os resultados dessas atividades desenvolvidas a partir dos temas surgidos ou de problemas discutidos com os grupos de participantes, ou de necessidades surgidas em “um constante vaivém” entre a primeira e a última fase de uma pesquisa-ação, que vai desde a organização de um seminário até a divulgação dos resultados, passando pela escolha de um tema, colocação de um problema etc. (THIOLLENT, 1986) Daí, terem se formado três temas trabalhados, simultaneamente, porém, em ritmos diferenciados, de acordo com cada grupo de participantes e com cada professor / facilitador(a) das atividades que se colocaram como mediadores / participantes dentro e fora da Escola: *Uma Horta Entrando em Minha Vida*, *Ler para Viver* e a *Percepção do Espaço Construído como Linguagem*.

Ao fazermos essa apresentação, temos a intenção/necessidade de darmos ênfase às relações instituídas pelos gêneros do discurso que foram revelando, a cada momento, processos de interação verbal como processos de produção de linguagem com sentido na vida (social) dos alunos. De outra forma, também esperamos evidenciar, nos processos de ensino e aprendizagem apresentados, as práticas de leitura e escrita, de modo a auxiliar a compreensão de nossas análises, principalmente, em referência aos processos de letramento ideológico e autônomo e à convivência com diferentes variedades de usos linguísticos sempre a permearem o nosso cotidiano escolar.

3.2.3.1 Resultados das atividades de ensino

- ***Uma Horta Entrando em Minha Vida*** (2007) – 4ª série A, alunos entre 9 e 11 anos de idade: esta atividade contou com a participação de duas voluntárias: uma professora e arte-educadora e uma professora de língua portuguesa, junto a duas professoras das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação. A arte-educadora já vinha desenvolvendo trabalhos com a turma da 4ª série A, desde 2006 – então 3ª Série A – reconstruindo com os alunos a horta da escola que se encontrava desativada, completamente tomada pelo mato, o que se constituía um problema para os alunos que desejavam e pediam para plantar, mexer na terra, regar etc. E para isso planejamos em conjunto com eles.

Essas atividades foram iniciadas como atividades do Laboratório, ainda no ano anterior, como preparação para a entrada na horta. Ao mesmo tempo, foram feitas visitas a hortas em atividades produtivas como o Alento da Terra (Biguaçu) e à SEOVE no Campeche para observações e aprendizagens sobre o plantio e cultivo de verduras orgânicas e a compostagem. Além disso, iniciamos contatos com a Horta de Ervas Medicinais do HU/UFSC, estabelecendo-se uma parceria nesse sentido, o que se deu em 2007. Dessa forma, cultivamos canteiros de ervas medicinais, flores e alimentos, por escolha dos alunos, **sempre associando tais trabalhos a atividades de artes e linguagem (leitura e escrita)**, desenvolvidas no Laboratório, num ir e vir de necessidades.

Os trabalhos desenvolviam-se relacionados, não só aos estudos curriculares, mas, principalmente, aos alunos, no tocante ao atendimento às diferenças individuais nos processos de aprendizagem, dentre elas, **as diferentes variedades de usos linguísticos, tanto na oralidade quanto na escrita**. Resultados das atividades no entorno do eixo **terra-arte-linguagem** selecionados e organizados em painéis e álbum, foram apresentados pelos próprios alunos no Espaço Estético do CA (novembro/2007) na abertura da Mostra: Leitura, Linguagem e Imagem no Cotidiano Escolar.

Dentre os trabalhos desenvolvidos,⁶⁶ destacamos, no estudo do meio ambiente, o papel artesanal feito com ervas medicinais, em que a

⁶⁶ Conferir, nos anexos, relatório da Profª Marilena Gonçalves, as atividades desenvolvidas no trabalho *Uma Horta Entrando em Minha Vida* com a 4ª série A/2007.

leitura e a escrita se interpuseram à feitura do papel, em todos os momentos do processo, assim como os cuidados com a Terra, através de trabalho sensorial com argila. Sendo assim, os alunos puderam ler a si mesmo em diferentes situações e ao grupo em suas relações. Fizeram, também, leituras de seus próprios trabalhos, do espaço dentro e fora, como da própria horta: “*Como Vejo a Horta?*” Aprimoraram-se, assim, na leitura em seu sentido amplo como na do texto, pois, após observarmos e refletirmos sobre situações diversas com que nos deparávamos, íamos em busca do conhecimento sistematizado sobre os assuntos estudados, nos livros, nos sites, nas revistas e jornais, etc, anotando tudo, em nossos Diários de Campo.

E escrevemos muito, utilizando-nos de diferentes suportes (papéis A4, A3 e outros de natureza diversa, formas e dimensões, incluindo-se o artesanal produzido pelos próprios alunos) e instrumentos de escrita. Experimentamos até aqueles mais antigos como o carvão, ao lado de diferentes lápis (cera, pastel, cor) e pincéis, na exploração das cores, quer na pintura a lápis ou com bastão ou tinta. A observação dos resultados dessas atividades revelou **avanços na desinibição com a escrita e, portanto, na produção textual**, o que melhor abordaremos na parte destinada à discussão dos resultados.

- **Ler para Viver** (2007): essa atividade contou com a participação de uma voluntária com formação em Letras (Português-Literatura) que trabalhou conosco junto à 4ª série A. Aqui foi realizado um conjunto de atividades voltadas às práticas de leitura na Escola e, **principalmente, à relação da criança com o livro**. Por conseguinte, com nossa preocupação voltada à relação com a leitura, foram aplicadas diferentes estratégias que envolviam a leitura literária, informativa, leitura de livros didáticos, de documentos, de textos diversos, como também iniciação ao estudo do texto científico, de textos disponíveis em sites da internet etc. Ou por escolha pessoal, na sala de aula (individual e em grupo⁶⁷) ou por orientação da professora, na biblioteca escolar, além de outras formas em que o aluno pudesse ir se formando e não “se enformando” enquanto leitor.

⁶⁷ Foram trabalhados na atividade de leitura em que o objetivo era “ler junto” com os colegas e as professoras, os seguintes livros: *Apenas um Curumim* de Werner Zotz., *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé...* de Ruth Rocha e *Zoom* de Istvan Bantai, a partir dos quais surgiram trabalhos correlatos de escrita e expressão também em linguagens não-verbais, todos constantes da bibliografia deste relatório.

Dessa maneira, as propostas de leitura direcionaram-se ao prazer, à curiosidade, à reflexão, à discussão/debates, ao interesse pessoal, à correspondência (cartas escritas) etc, envolvendo atividades de sensibilização para **a leitura com sentido**, quer pela contação de histórias ou mesmo pelo acesso direto ao texto literário, representações, filmes, visitas a espaços de circulação do livro como livrarias (*Conversando com o livreiro Daniel Mayer – Livros e Livros, Centro, Florianópolis*, momento este aproveitado para se trabalhar o gênero entrevista), exposições e outros.

Pela leitura, também adentramos pelos espaços de outras culturas nos momentos da contação de um conto por semana, retirado do livro *Contos – do mundo inteiro – do Grupo Convivendo com Arte*⁶⁸, e buscamos nos entrever no percurso histórico do livro e da evolução da impressão⁶⁹, passando pela história da escrita. Em experimentações no Laboratório, pôde ser experimentada a escrita circular e outras que puderam ir sendo “inventadas” para cada situação, trabalhando-se o símbolo – sua forma e representação – de modo não-convencional. Observamos, nesses momentos, principalmente, no aspecto da relação com a escrita uma outra performance desse usuário escritor, a ser melhor detalhada mais adiante, na parte intitulada, *E aqui falam os alunos...*, referente à discussão dos resultados.

A partir do filme *História sem Fim*, em que o personagem principal – um menino – busca no livro um aliado aos obstáculos encontrados a sua vida na Escola, tendo chegado a *entrar na história contada num livro especial* e aprendido que a crença no imaginário – suscitada pelas histórias contadas nos livros – torna-se algo imprescindível à sobrevivência do Homem, foi criada uma festa pelos alunos, no Laboratório de Linguagem, intitulada por eles de *A Matança do Nada*. O sentido dessa festa foi festejar a preservação da imaginação em suas vidas pela presença constante da leitura de contos e de histórias do imaginário coletivo com seus personagens: monstros ou heróis, vilões, mocinhos e bandidos, cientistas “loucos”, espaço esse da literatura, como linguagem aberta a muitas significações e, por isso, credora de maior possibilidade de intervenção a um leitor assíduo e consciente.

⁶⁸ Grupo Convivendo com Arte – Curitiba, PR.

⁶⁹ Utilizamos-nos das informações contidas nos registros da exposição *Artes do Livro* – Centro Cultural do Banco do Brasil, Rio de Janeiro, março de 1995, coordenação geral e editorial de José Inácio Parente e Patrícia Monte-Mór.

No aspecto aqui abordado da leitura, propriamente dita, do texto escrito, intencionamos a todo o tempo, fazer sentir **o diálogo entre textos e gêneros, assim como, entre diferentes situações do cotidiano**, procurando dar sentido e significação do que estava sendo lido por cada leitor em formação. Procurávamos, assim, tirar da leitura na Escola aquele jargão tão comum da leitura obrigatória, que, como dever de todo dia, passa a entediar ao invés de convidar a uma continuidade exploratória do que se lê pelo próprio texto. Pensamos que, dessa forma, **fugíamos aos padrões escolares da leitura que esvazia de sentido o próprio ato de ler.**

- *A Percepção do Espaço Construído como Linguagem* (2007), com referência ao **estudo e leitura do espaço**. Com trabalhos realizados com a 4ª série A, pôde contar com a colaboração de um casal de pais-arquitetos e de uma professora formada em letras como voluntária. Os encontros para essa atividade foram semanais, de julho a dezembro de 2007, e os trabalhos voltados-se à **leitura/escrita** (estudos de campo, desenhos, mapas, maquetes, imagens: fotos, consultas ao Google Earth) de **espaços** como a sala de aula, o Colégio de Aplicação, o campus da UFSC com suas referências principais e a cidade de Florianópolis.

Dentre as atividades iniciais, destacou-se a leitura e discussão do livro de imagens *Zoom*⁷⁰ de Istvan Banyai, que nos abriu uma visão mais ampliada sobre o que vemos ou como vemos, ou ainda, entre o que é visto ou parece ser visto. A partir de então, iniciamos nossos trabalhos perceptivos acerca da nossa sala: olhando, medindo, dando os primeiros traços no papel, desenhando objetos, montando-os em sua forma tridimensional, no caminho do aprendizado da feitura de uma maquete: a da Escola.

Para isso, conseguimos com a Direção, cópia da planta do CA com seus blocos que, uma vez visitados e observados pelos alunos em grupos, passaram a ser desenhados e montados com a finalidade da montagem final da maquete do Colégio de Aplicação. Em continuação, mais uma vez, dividimo-nos para fazermos desenhos de observação de espaços do campus da UFSC (Igrejinha, Biblioteca, Planetário, Reitoria) próximos à Escola e que servem de referência aos alunos em suas vivências do cotidiano: ir e vir à Escola; saída ao RU para o almoço; visitas aos eventos da Universidade etc. Por fim, após um ligeiro giro

⁷⁰ BANYAI, Istvan. *Zoom*. Tradução: Gilda de Aquino. Rio de Janeiro; Brinque-Book, 1995.

por principais pontos da Ilha – Centro: Praça Quinze, Alfândega, Mercado Público, Ponte Hercílio Luz; mirante da Lagoa da Conceição e outros – fizemos, na sala de informática, a leitura de imagens aéreas da Ilha no Google Earth, tendo ocorrido intervenções da parte deles no sentido de outras buscas e correlações estabelecidas em suas diferentes leituras.

Ao lado das observações acerca do estudo do espaço, as atividades referentes ao estudo e *Percepção do Espaço Construído como Linguagem*, direcionaram-se sobremaneira à construção e uso de conceitos matemáticos (número/quantidade; medições envolvendo operações e situações-problema; maior compreensão das formas geométricas; estudo prático de linhas, ângulos, figuras, etc.), podendo ser avaliado, na prática de tais conceitos, um envolvimento maior de alguns alunos com certa resistência a esses estudos.

Em 2008, as atividades de ensino no Laboratório foram desenvolvidas com a 2ª Série B (alunos com 7 / 8 anos) sob a orientação da professora da turma. Assim sendo, dispomo-las a seguir, obedecendo a mesma sequência:

- ***Uma Horta Entrando em Minha Vida:*** iniciamos pela construção de um jardim, a partir de uma vivência conjunta com os pais dos alunos – o **Jardim da 2ª B** (nos anexos).

Após sensibilização através da poesia – *Leilão de Jardim* de Cecília Meireles – e construção de varal literário com recriação individual intitulada *O Meu Leilão de Jardim*, combinamos construir o nosso próprio jardim, em frente a nossa sala de aula, logo abaixo do varal literário. Assim, ficou marcado que cada um traria uma planta para compô-lo, uma vez já ter sido iniciado pela professora com jardineiras, contendo flores e dois vasos com girassóis. Tal iniciativa se deu, após a contribuição de uma aluna, com poesias dentro dessa temática, retiradas do livro *Ou Isto ou Aquilo*⁷¹, incorporando à leitura dos poemas por ela escolhidos, outras linguagens como desenhos e dança. Chegado o dia da construção coletiva do Jardim com pais e filhos, após termos todos ido ao Laboratório para enfeitarmos uma pá e um balde – feitos de garrafa de refrigerante, pelas crianças na aula de Educação Física com a orientação da professora – apresentamos um coro falado de um texto adaptado do livro *O Pequeno Príncipe*⁷²: o diálogo do principezinho num jardim com a rosa e depois com a raposa sobre “amigos” e

⁷¹ MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

⁷² EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

“cativar”. Logo a seguir, fomos todos montar o nosso jardim, com cada um levando junto a seu pai, mãe, avô ou avó, a sua planta com a qual marcou, de forma simbólica, a sua presença.

Mais adiante, demos início ao **estudo da planta** trazida, dedicando-se, cada um, a seu trato e pesquisa. No conjunto, esse trabalho esteve todo tempo em contiguidade temática com a horta, que, em final de processo, servia-nos como receptora das plantas não mais possíveis de serem mantidas nos vasos que compunham o jardim da sala de aula. Tudo sempre cercado de observações, questões pertinentes aos assuntos tratados e registros, transpostos, posteriormente, do **Diário de Campo** para o **Caderno de Anotar a Vida**, ambos individuais.

Em conjunto com o estudo das plantas, ia surgindo, exclusivamente por puro interesse deles, *a busca aos animais* – insetos, em sua maioria (formigas, aranhas, cupins etc) – existentes nos espaços naturais da escola, o que precisávamos ir, de certa forma orientando, para que, concomitantemente às observações, fossem respeitando os bichinhos, em seus *habitats* e espaços vitais, de forma que assim, também se protegessem, numa possível convivência harmônica com eles.

Desse despertamento pelo conhecimento do mundo ao redor por parte dos alunos, **surgiram trabalhos de grande interesse ao processo de aprendizagem escolar, tanto orais quanto escritos**, em que se incluíram, por necessidade de melhor expressão ao lado da escrita, recursos de outras linguagens, pois, quando possível, fotografavam, eles mesmos, “os animais”, outros os desenhavam, tendo sido essa uma atividade preferida, principalmente, se podiam tê-los a vista – vivos, é claro! – em exercícios de **leitura de observação**.

Esses momentos de **leitura** do espaço natural da Escola se estendiam sempre que as atividades curriculares – principalmente, Ciências Naturais – propiciavam tais aberturas, reunindo-as às propostas infantis do prazeroso trabalho fora da sala de aula, ampliando-se muito, então, como prolongando-se às atividades no Laboratório, tendo a natureza ambiental do espaço escolar como elemento de ligação entre um e outro espaço de aprendizagem.

Dessa maneira, em várias situações do nosso cotidiano escolar, sempre, o Laboratório de Linguagem, pela sua especificidade de trabalho (leitura/ escrita) com a linguagem quer verbal ou não-verbal, representou o prolongamento da sala de aula e vice-versa, constituindo, também, um espaço de domínio do aprender.

Momentos culminantes desses trabalhos foram as saídas de campo. No mês de setembro, saímos para comemorar *a Chegada da*

Primavera no Horto Florestal do Córrego Grande, com cantos, no palco ao ar livre (trabalho interdisciplinar com Música), ao Projeto Tamar na Barra da Lagoa para conhecer de perto as tartarugas marinhas, aprendendo muito sobre como conservá-las em nosso meio e ao Ribeirão da Ilha, conhecendo todo o processo da maricultura, como também, aspectos históricos da colonização açoriana. Ouvimos histórias contadas, na igreja, por uma contadora antiga da região, observamos uma rendeira local em seu trabalho artesanal e ficamos sabendo muitas coisas sobre as construções típicas da antiga freguesia. Essa saída de campo foi possibilitada pelo projeto *Trilhas do Ribeirão* (Curso de Designer do Centro de Comunicação e Expressão/UFSC).

- **Ler para Viver:** empreendemos com a 2ª Série B, nas atividades voltadas à leitura de livros de literatura infanto-juvenil, um movimento de maior suavidade, muito voltado ao **prazer pela escolha pessoal**, principalmente, considerando-se que as crianças encontravam-se nos passos iniciais de sua formação de leitores de textos escritos, muito imantados/identificados ainda aos próprios textos escolhidos, descobrindo-se no próprio ato de ler. Assim, viajando pela leitura de contos e histórias, dentre as quais destacamos *Onde tem bruxa, tem fada*⁷³ de Bartolomeu Campos Queirós, adentramos pelo mundo dos desejos, criando espaços do dizer do que se quer – **A Árvore dos Desejos da 2ª B** – variando-os em seu movimento escolar: *Desejos da 1ª semana de aula*, por exemplo, *da Páscoa* – que foi uma *Páscoa entre Amigos – dos Pais, et.* de forma a prosseguir **com a leitura, em nossa vida escolar, como espaço do possível.**

Nessa ótica da escolha pessoal, aliada ao prazer de ler, foi muito valorizada e compartilhada, com todo o grupo a leitura do livro escolhido, semanalmente, por cada um, nos tempos de aula destinados à Biblioteca. Essa leitura, feita em casa nos finais de semana, era contada para a turma com uma avaliação subjetiva que servia de indicação ou não para os colegas (**atividade de leitura crítica**).

Muitas outras estratégias de leitura tiveram prosseguimento como no campo da poesia, em que Vinícius de Moraes (*A Arca de Noé*) e Cecília Meirelles (*Leilão de Jardim*), encontraram-se de mãos dadas às crianças na criação junto a seus pais e a professora do **Jardim da 2ª B** – construído em espaço contíguo à sala de aula com jardineiras de plástico

⁷³ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Onde tem bruxa tem fada**. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

e vasos trazidos por cada família – e recriação da poesia *Leilão de Jardim*, citada acima, pela produção textual individual *O Meu Leilão de Jardim* – para varal literário exposto no Jardim à frente da sala.

Abrindo toda a construção do Jardim, o varal foi construído, passo a passo, com as crianças, desde a escrita do texto *O Meu Leilão de Jardim* em folha “creative paper” na cor preferida, de maior combinação com a escrita pessoal, com desenhos ilustrativos, até a observação local de cada trabalho a ser colocado no varal por cada um, aos passos finais de conclusão. Tudo em meio a brincadeiras que iam inventando com tiras de papéis diversos que, tantas vezes, perdiam a sua finalidade primeira, para ser transformada em outro elemento construtor do **painel/varal/árvore dos desejos** a compor o **Jardim da 2ª B.**

Por fim, perpassando todo o percurso escolar da turma, de forma interdisciplinar, interagimos de diferentes formas (entrevistas, análise de documentos, pesquisas, experiências), a partir de leitura do livro de literatura, *Gente, Bicho e Planta*: esse mundo me encanta de Ana Maria Machado, **valorizando-se, sempre, a expressão pessoal em cada experiência vivida como nos trabalhos feitos.**

- **A Percepção do Espaço Construído como Linguagem:** quanto ao **estudo e leitura do espaço**, começamos as atividades com a 2ª série B pelo conhecimento e observação dos espaços da Escola, abrindo-se para intervenções constantes dos alunos durante todas as atividades de **leitura/escrita** (estudos de campo, desenhos, imagens: fotos, gravuras, etc.) de **espaços** como a sala de aula, corredores e salas dos blocos das Séries Iniciais e da Administração (Direção, Secretaria, Recepção etc), pátios internos da frente da Escola, trilha ecológica do CA, o campus da UFSC: suas entradas em seus diferentes bairros, os bairros dos alunos.

Nessa atividade com os menores, também, comparamos, de certa forma, a organização do espaço a funções, hierarquias a existirem no espaço escolar e suas relações de poder, sempre de forma conclusiva da parte dos alunos. Para isso, discutimos formas de nos fazer representar neste espaço para além da sala de aula, em busca de atendimento às nossas necessidades, como, por exemplo, a distribuição dos dias de ocupação do campo de futebol à hora do recreio.

Desde os primeiros dias de aula, buscamos fazer com todos **a leitura do espaço da sala de aula**, tendo deixado muitos espaços a serem completados por iniciativa dos alunos, **a fim de podermos construir o nosso espaço de convivência, portanto, de relações.** E assim, íamos vendo os locais destinados à exposição dos trabalhos, à

leitura, aos jogos, etc, colhendo informações com eles a respeito do seu uso. Dessa forma, íamos inteirando-os do que ali se encontrava e de sua utilização em nosso trabalho diário, como também, das possibilidades de criação de outros espaços, **a partir das necessidades que fossem surgindo das nossas relações com as aprendizagens ali desenvolvidas.**

Utilizamos-nos, para isso, primeiramente, do espelho de classe, composto não só do visual das carteiras na sala, mas também, de outros referenciais como os elementos à frente (quadro e mesa do professor), ao lado direito, em referência ao quadro (mural e pequeno quadro de comunicação) etc. Logo a seguir, todos desenharam em seu Caderno de Todo Dia, buscando orientar-se em relação a seu próprio espaço na sala, momento em que, pudemos observar o quanto de descobertas foram feitas a seu próprio respeito em relação a sua localização espacial. Concomitantemente, fazíamos, logo após o recreio, como exercício de volta à calma, um relaxamento com cada um sentado em seu lugar, de olhos fechados, visualizando-se em relação aos mesmos elementos espaciais. Esses foram exercícios constantes no estudo do espaço: **observação, sensação, com acompanhamento, logo após, de escrita pelo desenho.**

Ampliando o nosso campo de ação, partimos para o conhecimento do que ficasse exterior a nossa sala: corredores, salas e banheiros do bloco das Séries Iniciais, em primeiro lugar, para, a seguir, dirigirmo-nos pelo bloco em que fica a Administração da Escola (Direção, Secretaria, Recepção, Sala dos Professores etc) e, finalmente, os pátios internos que ligam esses dois blocos.

Assim, para se aprender a observar no entorno da sala, fizemos, vagarosamente, um passeio, com lápis e **diário de campo** à mão, a fim de anotar tudo o que íamos vendo, na sequência, para depois conferirmos o que um ou outro havia percebido ao passar por um mesmo local, percebendo-se logo a diferença. **Observamos que a subjetividade se mostrou sempre presente, distanciando-se as anotações de qualquer motivação objetiva como descrever por ordem de passagem os elementos do corredor, por exemplo.**

Nesse momento de observações, utilizamos-nos também, do livro, já citado, *Zoom* de Istvan Banyai, para que percebessem como é diferente a visão de cada um, de acordo com o local do qual se observa, como também, da impressão visual daquele que observa.

Na sequência dos nossos trabalhos, apresentou-se a oportunidade de fazermos, junto à disciplina de Ed. Física, a trilha ecológica do CA, considerado por nós como momento muito rico em diferentes

aprendizagens que puderam ser sistematizadas, em sala de aula, com a presença do Prof. Ivan (Biologia-CA) que, a partir de todo o material coletado pelos alunos (troncos secos com fungos e cupins; partes de plantas encontradas caídas pelo caminho; insetos para nós desconhecidos e outros), respondeu às perguntas feitas pela turma. Todas as observações organizadas no quadro pelo professor foram anotadas no Diário de Campo.

Aliando-se ao estudo do espaço até aqui feito, animados pela chegada de duas estagiárias para a prática de ensino, que traziam a proposta de elaborarem com os alunos da 2ª B um folder sobre a Escola, encaminhamo-nos na busca de elementos para conhecermos **a história do Colégio**, a fim de que os alunos pudessem se inteirar do processo de criação do CA como do seu percurso até o ano de 2008. Por isso, convidamos a Profª Maria Elza (coordenadora do projeto “Um Caminho Diferente para Aprender a Ler e a Escrever”), que se encontra na Escola há 40 anos, para nos dar uma entrevista sobre a história do Colégio de Aplicação.

A seguir, estudamos um pouco sobre o que é um folder, para que serve e em que situações é utilizado, a fim de fazermos, em grupos diferentes, folders que foram apresentados, em todas as suas etapas de construção, na exposição realizada pela Profª Mônica Fantin (MEN/CED/UFSC) do Projeto Mídia, Educação e Múltiplas Linguagens na Escola, aplicado nas Séries Iniciais do CA, por suas alunas estagiárias, em atividades de Prática de Ensino (2008/1).

Nesse estudo do folder, utilizamo-nos de muitos conceitos matemáticos, quer na organização espacial do texto e desenhos no papel, quer nos traçados que se fizeram necessários dentro do estilo do gênero para letras, desenhos e outros, orientados a uma foto central do grupo-autor, em local da Escola escolhido para tal. De forma assistemática, fomos nos apropriando, na prática, de elementos para contagem na utilização da régua (centímetros/milímetros), pois precisávamos medir e traçar em espaços pequenos – o que os alunos não estavam acostumados – separando espaços para a escrita à mão ou distribuindo os elementos de forma harmônica no papel. Também, chamamos atenção para as relações estabelecidas de discriminação de cores e formas, seleção, classificação, sequência de elementos, dentre outras.

Ainda no trabalho relacionado à imagem da Escola, fizemos exercícios de observação em duas visões: os alunos completaram duas cópias de fotos da frente do CA: uma focando mais o pátio e outra a escada de entrada com corrimão branco, de forma que pudessem distinguir o parquinho e o campo de futebol, atrações principais do CA para eles.

Uma vez esgotadas nossas buscas pela Escola, nos dirigimos às observações do Campus da UFSC, partindo da seguinte questão: *POR ONDE ENTRO NA UNIVERSIDADE, QUANDO VENHO PARA A ESCOLA?* E fizemos caminhadas, em dias diferentes, às entradas da Trindade, Carvoeira e Pantanal para, a seguir, observarmos em um desenho do campus/UFSC: as entradas, os Centros de Estudo, o HU, a Biblioteca Central, o RU, o Colégio de Aplicação etc, a partir do conhecimento que tínhamos desses espaços. Por último, cada um fez um desenho de si mesmo de uniforme, recortou e colocou no mural da sala, onde havia o mesmo mapa do campus, ligando a representação de si mesmo por um barbante colorido à respectiva entrada por onde passava ao vir para a Escola.

Após conhecidos os bairros em que está localizada a Universidade, estudamos juntos sobre bairros pelo livro didático⁷⁴ de Ciências Sociais, fornecido pelo MEC e que nos serviu de apoio. Vimos como são formados os bairros, seus serviços básicos que permitem uma melhor qualidade de vida, como também, sua história, ao mesmo tempo em que iam constatando ou não as informações do livro em relação a seu próprio bairro com suas mudanças e transformações. Sugerimos aos alunos que fizessem entrevistas com moradores mais antigos, passeios de observação e melhor conhecimento do bairro e, por fim, uma foto de si mesmo, frente a alguma coisa que considerassem muito importante para o seu bairro. As fotos vieram a fazer parte do mural da sala, ligando-se, cada uma, por cordão, ao bairro de moradia, situado num grande mapa de Florianópolis, a partir da pergunta: *EM QUE BAIRRO MORO?*

A todo tempo dos trabalhos nas diferentes áreas de ensino, o Laboratório de Linguagem, como espaço pedagógico, dialogou com a sala de aula e vice-versa, trazendo, permanentemente, a primeiro plano, a leitura e a escrita em diferentes linguagens à aprendizagem escolar.

3.2.3.2 Resultados das atividades de extensão

Em relação às atividades de extensão, o Laboratório veio promovendo, desde 2006, encontros chamados de *Conversas no*

⁷⁴ GUELLI, Neuza Sanches, GUELLI, Míriam Orenszejn. **Geografia: ensino fundamental** – 1ª edição – São Paulo: Moderna, 2001.

Laboratório⁷⁵, reunindo professores, pais, alunos de graduação e demais interessados nas discussões/reflexões acerca da Leitura/Escrita em diferentes linguagens e sua relação com a aprendizagem escolar.

Em 2007, no encalço dos objetivos propostos, essas *Conversas* tiveram continuidade por mais encontros, em que, novamente, a Prof^a Dr^a Simone Borges Bueno da Silva tratou do tema *Leitura na Escola*. Essas conversas voltavam-se às experiências de leitura já vivenciadas pelos participantes em suas diferentes realidades, **com a finalidade não só de compartilhar/socializar saberes**, mas, principalmente, de se promover/manter movimentos de leitura, de forma mais permanente, nos diferentes grupos de participantes das *Conversas no Laboratório*.

Acreditando que, dessa forma, poderíamos estabelecer ligações tão necessárias entre a teoria e a prática na Escola, em 2008, as *Conversas* deram origem ao **Curso de Formação Continuada para Professores na Área de Leitura: Leitura e Formação de Leitores na Escola**, ministrado pela Prof^a Dr^a Simone Bueno Borges da Silva, no período de 16/06/2008 a 25/08/2008, no *Linguagem e Vida*: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação, com carga horária total de 20 horas. Com uma parte teórica e outra prática, o curso apresentou como ementa: **Conceito de Leitura; história da leitura; leitura de imagens; leitura na escola: objetivos e formação de leitores.**

Com o objetivo de proporcionar formação continuada, na área de leitura, a professores de diferentes áreas de ensino com atuação no Ensino Fundamental e Médio, como também, a alunos de graduação, principalmente, os dos cursos de Letras e Pedagogia, o curso preencheu o número de inscrições oferecidas com participante inclusive da área de matemática. Suas aulas revelaram-se muito dinâmicas, registrando-se bastante interesse de todos que reafirmaram a necessidade de permanentes reflexões na Escola, acerca das questões trazidas pelos temas apresentados, considerados desafios às práticas escolares de leitura e escrita e base do processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda parte do curso, as aulas dedicadas aos relatos dos professores sobre suas experiências com seus alunos em práticas de leitura, após os conteúdos discutidos na primeira parte, foram tidas por todos os participantes como momentos significativos a sua vivência pedagógica, por virem enriquecidos por trocas de experiências de

⁷⁵ Conferir relatório de extensão: **Linguagem e Vida**: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação, aprovado pelo colegiado em 22/11/2006.

natureza diversa, facilitando-lhes uma melhor compreensão sobre o trabalho com leitura e formação de leitores na Escola.

O Curso obteve divulgação na página do CA, na página de notícias da UFSC (Agecom) e, também, no Diário Catarinense, conforme cópias em anexo.

Destacamos, também, como trabalho de extensão, a apresentação dos trabalhos dos alunos da 2ª e da 4ª Série A (2007) na Mostra ***Leitura, Linguagem, Imagem no Cotidiano Escolar*** no Espaço Estético do Colégio de Aplicação, no período de 21/11 a 20/12/2007. A exposição apresentou as produções dos alunos no Laboratório de Linguagem e, em sala de aula, que, como espaços de conhecer/aprender, abriram-se a diferentes leituras e linguagens no cotidiano escolar. Também, nessa atividade, obtivemos divulgação na página do CA e da Agecom/UFSC.

Em 2006, conforme relatório já citado, em decorrência das *Conversas no Laboratório*, das quais tomou parte a professora de língua portuguesa da 5ª Série da Escola de Ensino Básico Presidente Roosevelt, em Coqueiros, a profª Ilani de Assis Nunes, tiveram início, com alguns de seus alunos, encontros de Laboratório de Linguagem, uma vez por semana, com resultados significativos.

Por fim, o *Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação* apresentou seus trabalhos na SEPEX/2008 sob a forma de pôster.⁷⁶

3.2.3.3 Resultados das atividades de pesquisa

- Formação do Núcleo/UFSC em parceria com o Núcleo *Letramento do Professor*, coordenado pela Profª Angela Kleiman-IEC/UNICAMP, com o objetivo geral de promover a formação de professores na área da pesquisa em linguagem, bem como formação continuada na área do ensino da leitura e da escrita, através do projeto *Letramento do professor: as práticas de formação e o trabalho docente* coordenado pela Profª Drª Simone Borges Bueno da Silva – MEN/CED/UFSC. Surgido a partir das *Conversas no Laboratório*, o

⁷⁶ Por trazerem fotos dos alunos em sua composição, os pôsteres não fazem parte dos anexos, como outros registros pela mesma razão.

Núcleo/UFSC foi considerado por nós uma conquista para o Projeto do Laboratório de Linguagem;

- Encontros para discussões de temas/problemas

Foram realizados encontros com participantes (professoras e bolsistas de letras) para discussão acerca de temas de referência, leituras especializadas e acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos.

Com a finalidade de se proceder a análises do tema em questão, fizemos estudos, a partir de leituras de obras referentes, constantes da bibliografia, assim como estudos especializados de pós-graduação em **Linguística Aplicada** (*S.E. em Linguística Aplicada: Bakhtin e a Concepção Dialógica da Linguagem* – 2007/1 e *S.E. em Linguística Aplicada: como a Escola trabalha os gêneros do discurso?* – 2007/2) e *Linguística Geral* (2009/2).⁷⁷

Em 2010/1, iniciamos o Curso de Mestrado para estudo da Norma Linguística, especificamente, a Norma Culta por todas as implicações que vem acarretando ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Escola, principalmente, em relação à leitura e a produção escrita.

Assim, como dissemos, anteriormente, nesta pesquisa de natureza qualitativa, procuramos interpretar, em situações menores de sala de aula, a questão problemática de como lidar com a heterogeneidade da língua em atividades de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, de forma a não impor uma única variedade, a norma culta/comum/*standard*, sem, no entanto, deixar de favorecer o seu efetivo acesso a alunos das séries iniciais. Para análise do material empírico produzido por atividades do Laboratório de Linguagem, fizemos uso do método apresentado por Bortoni-Ricardo (2008), na seção 3.1.2, para aplicação em pesquisa, na sala de aula, voltada a situações de menor abrangência social.

Ao encerrarmos esta parte, anteriormente à análise dos resultados das atividades, aqui selecionados para discussão, podemos dizer, em síntese, que:

O desafio das práticas escolares de leitura e escrita consiste em trazer para o cotidiano escolar as experiências significativas da/na vida dos alunos, restabelecendo-se a

⁷⁷ Disciplinas cursadas pela Prof^a Maria Alice Silva Baptista – Coordenadora do projeto do Laboratório de Linguagem – no Curso de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

intrincada relação entre a palavra e a vivência do sujeito no mundo. A leitura e a escrita são atividades em que o sujeito atribui sentidos para, ao mesmo tempo, fazer sentido num mundo com escrita e nos mundos criados pela escrita. Para além da aquisição de uma tecnologia ou de um estágio mais avançado da decifração, a formação de leitores e escritores pressupõe a formulação de um juízo sobre a escrita de maneira tal que o sujeito possa modificar-se ao término de cada experiência. **É nesta vertente filosófica de compreensão da linguagem e seu papel na constituição dos sujeitos que o *Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem* vem desenvolvendo suas atividades.**⁷⁸ (Grifo nosso).

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na busca por condições favorecedoras ao acesso à norma culta/comum/*standard* nos voltamos a uma investigação com base na convivência de diferentes usos linguísticos, de maneira a facilitar o uso efetivo dessa variedade de prestígio, sem que necessário fosse nos utilizarmos de instrumentos pedagógicos impositivos. Por esse motivo, a nossa pesquisa se deteve mais em procurar observar, em determinadas condições de produção, no contexto escolar, a validade da visão teórica de base sociolinguística que propõe a convivência das variedades linguísticas no espaço de ensino escolar.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008: 58): “A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas.” Esclarece-nos também que o processo de coletar dados deve ser um processo deliberado. Nesse processo, “o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz para o local da pesquisa.” Desse modo, na pesquisa qualitativa, há o reconhecimento de que o olhar observador do pesquisador interfere no objeto observado, sendo uma espécie de filtro no processo de

⁷⁸ Síntese apresentada na Mostra: Leitura, Linguagem e Imagem no Cotidiano Escolar – Espaço Estético CA/UFSC – Nov./Dez. 2007 de autoria da Prof^a Dr^a Simone Borges Bueno da Silva – MEN-CED/UFSC.

interpretação da realidade e, esse filtro associa-se à própria bagagem cultural dos pesquisadores.

Com isso, diz-nos a autora que “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa.” Por conseguinte, para “esse paradigma não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador.” (BORTONI-RICARDO, 2008: 58).

Nas ciências sociais, em que se inclui a pesquisa educacional, o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa, age nesse mundo social e reflete sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa capacidade é denominada **reflexividade**. Decisões deliberadas dos pesquisadores deverão estar explicitadas nos objetivos e nas asserções⁷⁹ da pesquisa. Por isso, suas decisões deverão ser bem claras, para que sua coleta de dados possa trazer evidências de confirmação ou de não confirmação de asserções na fase da análise.

A partir desses posicionamentos teórico-metodológicos para pesquisa em sala de aula, estabelecemos uma asserção geral – relacionada ao objetivo geral – que se desdobra em quatro subasserções correspondentes aos objetivos específicos. De todos os registros selecionados como fontes de dados foram estabelecidos elos entre os registros e asserções, através de indução analítica, como representado na Figura 9 na seção 3.1.2.

Antes, porém, da apresentação de nossos objetivos e correspondentes asserções, aqui disporemos o nosso problema principal que conduziu tanto nosso objetivo geral quanto a sua asserção correspondente.

Temos, então, como nosso problema investigativo principal, o fato de que o ensino impositivo da norma culta e/ou padrão na Escola tem sido apontado como fator de forte discriminação, como também, causado a repetência de série que leva à exclusão/evasão escolar. Têm sido marcados por essa situação política e social, principalmente, os alunos provenientes de comunidades em que as variedades de usos linguísticos não coincidem com a variedade padrão de ensino.

A seguir, dispomos, em sequência, as asserções correspondentes aos objetivos que se encontram à página 136:

⁷⁹ Nesta análise e discussão dos resultados o entendido por Bortoni-Ricardo (2008) como asserção está associado ao que Thiollent (1986) na pesquisa-ação estipula como sendo diretriz ou “quase hipótese”.

Asserção geral

A convivência com diferentes variedades de uso linguísticos nas atividades escolares de produção oral e escrita, realizadas com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em seu processo de letramento, favorece o acesso à norma culta/comum/*standard*, principalmente em sua modalidade escrita.

Asserção 1: As atividades que se voltam à expressão da subjetividade/identidade pela linguagem produzem resultados satisfatórios no desempenho linguístico dos alunos com relação à fluência em suas produções textuais.

Asserção 2: Elementos constituintes de determinados processos de *interação verbal* ocorrem no espaço social escolar em que gêneros discursivos instituem relações e as práticas de letramento se constroem.

Asserção 3: Determinadas práticas de leitura e de escrita (produção de textos) realizadas no Laboratório de Linguagem e/ou sala de aula e selecionadas/ analisadas, nesta pesquisa, constituem práticas *de letramento ideológico e autônomo*.

Assim, uma vez dispostas as asserções de nossa pesquisa, na subseção seguinte (*E aqui falam os alunos...*), mostraremos os elos entre as asserções e os dados que nos levaram às considerações finais desta pesquisa, de maneira a identificá-los, logo após as discussões do dado relacionado a cada asserção.

3.3.1 E aqui falam os alunos...

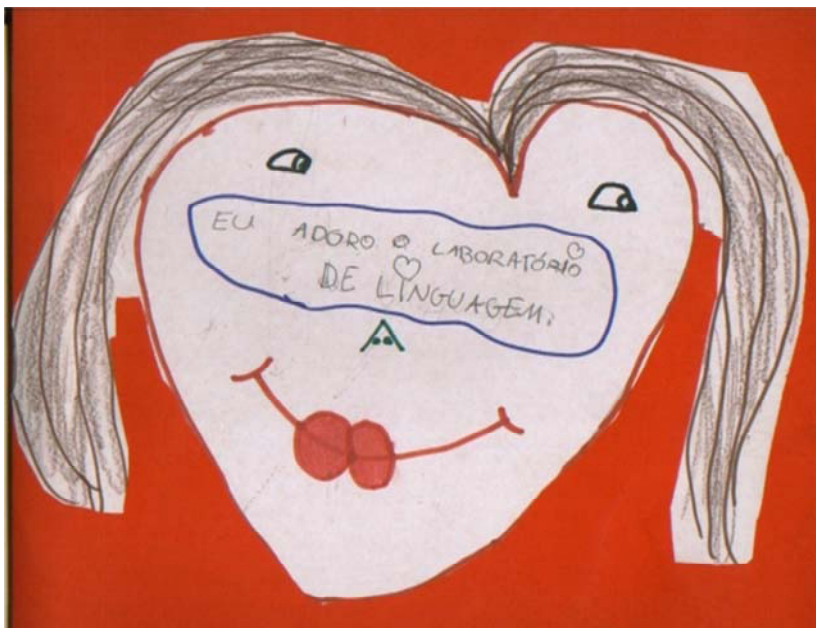


Figura 10: E aqui falam os alunos – I

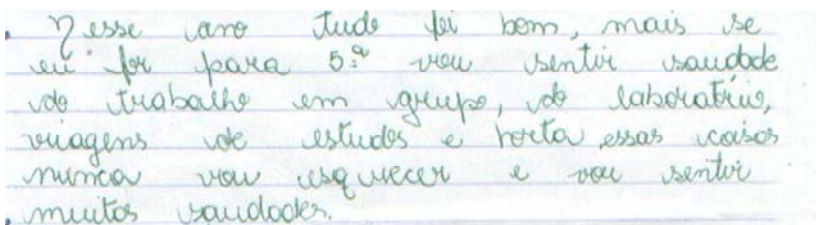


Figura 11: E aqui falam os alunos – II

Eu me sinto muito feliz quando
 eu fico com a professora no Laboratório
 e quando ela a brincar ali
 com a gente. ~~Eu~~ ~~me~~ ~~sinto~~ ~~feliz~~ quando a
 professora me ensina a cuidar da
 horta, das plantas, isso é interessante mas
 também gosto muito de cuidar.
 De tudo que eu aprendo e vejo
 nesta 11ª série, vejo muitos trabalhos
 dos alunos, das atividades em grupo, do
 Laboratório, das viagens de estudos, da
 festa das apresentações dos trabalhos e
 etc.

Figura 12: E aqui falam os alunos – III

Três meses muitas aulas ~~foram~~ ~~feitas~~ em ~~que~~
 que vimos, brincamos, trabalhamos
 na horta na do Laboratório
 Laboratório de Linguagem, ~~na~~ na
 sala de Ed. Física Física e até
 no Enrichimento Pessoal na sala
 de P.R.O.F.R.D. para mim tudo
 ficou muito bom. A série A deixou
 saudades.

Figura 13: E aqui falam os alunos – IV

Durante o ano o ensino
 que me deixou alegre, durante as aulas, foi quando
 a profª criou o laboratório, eu achei muito legal essa
 ideia, pois gente poder fazer vários trabalhos legais e
 muito mais.

Figura 14: E aqui falam os alunos – V⁸⁰

⁸⁰ Os fragmentos de texto dos alunos foram retirados dos textos de auto-avaliação do 3º trimestre de 2007.

E com eles, repetimos com o poeta:

Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.

(Carlos Drummond de Andrade⁸¹)

Antecipadamente à análise de dados – produção dos alunos e diário de campo selecionados para esta pesquisa – faz-se necessário aqui se colocar que os textos dos alunos, apresentados ao lado de seus desenhos ou não, como representativos de suas falas, não passaram por correções da professora, revisões ou reescrituras. Assim tem sido em todas as atividades do Laboratório de Linguagem, com a finalidade de não haver nenhuma ruptura da fluência na produção do texto. Entendemos que esse procedimento é importante em todo processo de elaboração textual, mas, principalmente, em respeito às variações linguísticas como marcas identitárias das comunidades de que os alunos participam. Tais produções escritas compõem uma pasta individual do aluno, de forma que, ao serem apresentadas em murais/painéis expositivos da sala ou exposições ou cadernos, como o Caderno de Anotar a Vida – e em outras formas de apresentação, venham os textos a passar pelos processos de adequação à norma culta/comum/*standard* em suas variedades de usos.

Desse modo, iniciaremos esta discussão dos resultados por uma abordagem geral das atividades realizadas no Laboratório de Linguagem, buscando dar destaque a confirmações da asserção 1 e da asserção 2, por tratarem da subjetividade nas produções de linguagem – o que procuramos demarcar nos processos de *interação verbal*. Após essas primeiras discussões, retomamos os dados selecionados/apresentados, anteriormente, acrescentando outros, para darmos prosseguimento às observações/reflexões referentes aos processos de *letramento autônomo* ou *ideológico*. Para isso, perguntamo-nos: *a que modelo teórico de letramento corresponderão determinadas práticas de leitura e produção de texto selecionadas: autônomo ou ideológico?* Ao tentarmos responder a essa pergunta,

⁸¹ ANDRADE, Carlos Drummond. Nosso Tempo – A Rosa do Povo. In: **Poesia e Prosa**. Vol. Único. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1983.

buscamos confirmação à asserção 3. Por último, aproveitamo-nos de todo material coletado e analisado como das situações descritas, para estabelecer observações à asserção 1, referente à convivência das diferentes variedades de usos linguísticos para favorecer o acesso à norma culta/comum/*standard* a alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em fase inicial de seu processo de letramento na Escola.

Consideramos importante iniciar este primeiro momento da discussão, esclarecendo que, nesta nossa pesquisa, “aula” tem o significado de *evento, acontecimento* na concepção dada por João Wanderley Geraldi (2010: 100). “Tomar aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado.” Por isso, ao nos referirmos às atividades acontecidas tanto no Laboratório de Linguagem, quanto na sala de aula, esse será o nosso entendimento.

Por causa disso, temos a preocupação a cada período escolar, ao recebermos grupos (novos), de estabelecermos, primeiramente, o espaço das relações sociais a ali se desenrolarem, a partir de propósitos estabelecidos mutuamente, de forma clara – pelo menos à maioria de seus participantes. A expectativa é de que, dessa forma, o sentido do individual e do coletivo possa se constituir, a partir de propostas oriundas dos interesses de seus participantes, dos quais o professor também toma parte como participante/mediador do conhecimento, na busca pela construção de uma cognição também social.

Para que na instituição desse espaço de relações possamos ir permitindo a real intervenção desses sujeitos na constituição das atividades daí decorrentes, de maneira a adquirirem um sentido para eles, priorizamos algumas formas (não necessariamente as que aqui iremos destacar) em que a identidade individual e grupal possa se fazer de uma certa forma visível, através de marcas e registros escritos. Como, por exemplo, os momentos de chegada com Registro no” Bloção”, A descoberta do Nome, ou a visão geral do grupo em O meu grupo é assim. Outras vezes, quando discutimos o nosso espaço a ser construído para as atividades como na construção da porta. Momentos de discussão do espaço a ser construído para as atividades no Laboratório, ressignificando-se os atos da leitura e da escrita na Escola. Essas atividades/produções textuais estão dispostas sob forma de fotos nas figuras a seguir.

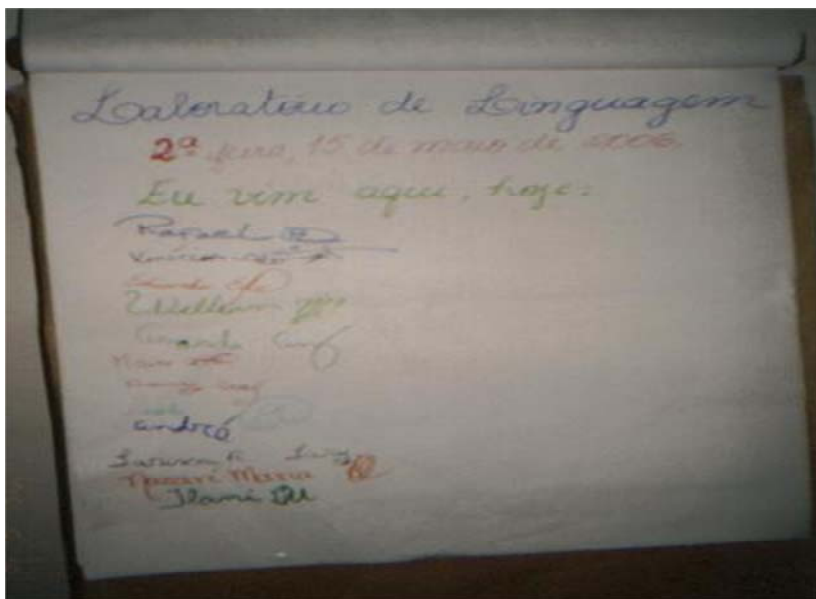


Figura 15: Eu vim aqui hoje

Registro no bloção com data, turma, “marca” de identidade criada por cada aluno para uso pessoal no laboratório, desde a presença no coletivo da turma até em seus próprios trabalhos, dentro de um processo de construção da história pessoal e da turma no laboratório de linguagem.

Na **descoberta do NOME** (*O que tem dentro do meu nome?*) com dobradura em papel, escrita do nome, recorte, visualização de imagem a partir da forma surgida no verso pelo recorte feito, **leitura** da imagem, com **escrita** acerca do visto/sentido, os alunos escreveram que:



Figura 16: A descoberta do Nome – I



Figura 17: A descoberta do Nome – II

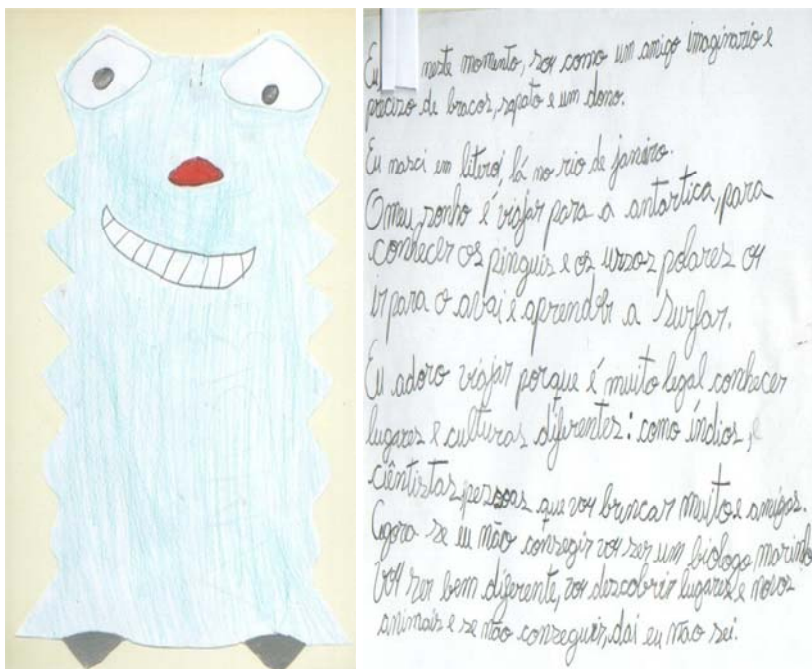


Figura 18: A descoberta do Nome – III



Figura 19: Painel coletivo – O meu grupo é assim

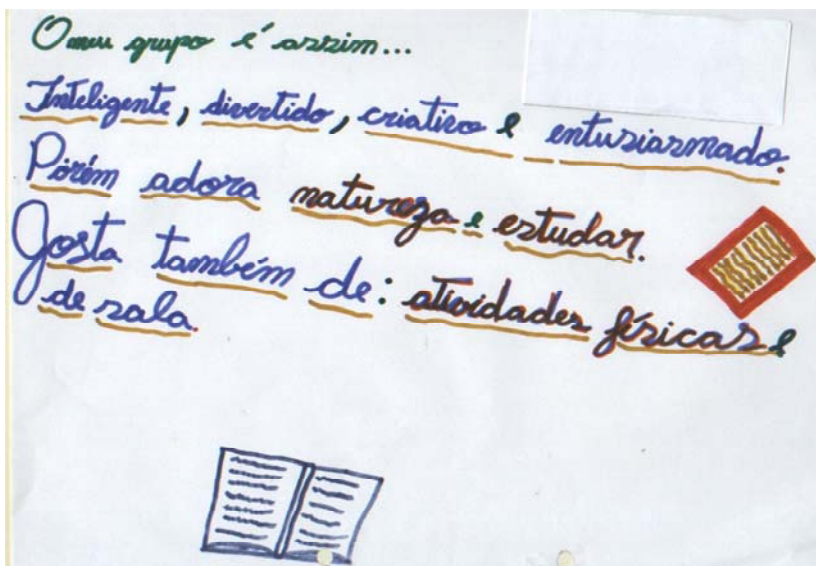


Figura 20: Produção de Texto (individual) – O meu grupo é assim... I



Figura 21: Produção de Texto (individual) – O meu grupo é assim... II

Assim, no ano letivo de 2007, pudemos verificar **resultados importantes** no campo da leitura e da produção de texto dos alunos que participaram do *Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem*, principalmente, aqueles que apresentavam história de dificuldade de expressão escrita, no tocante à fluência, com sérias restrições/resistências a escrever. Ao lado disso, um outro aspecto foi registrado, referente a uma melhor compreensão do texto, durante os espaços dedicados à leitura oral ou silenciosa, com repercussões em diferentes momentos de sala de aula.

Nos exemplos anteriores, mais propriamente, no Registro no “Blocão”, temos exemplificado momento de encontro consigo próprio no estabelecimento de uma marca pessoal para registrar presença ao encontro do dia no Laboratório. Acima do espaço destinado às marcas se encontrava a frase: *Eu vim aqui hoje*.

Os textos e as observações/avaliações apresentadas, anteriormente, são elos importantes relacionados à **asserção 1**, referente à relação entre a expressão da subjetividade/identidade pela linguagem e fluência verbal na produção dos textos dos alunos, tendo em vista que, essas produções, nesse momento destacadas, são de alunos na faixa etária de 7 a 9 anos, com apenas dois anos completos de estudo no Ensino Fundamental.

E isso vimos nos textos referentes à experiência da Descoberta do Nome, reproduzidos a seguir:

Eu (), neste momento, sou como uma borboleta e estou precisando de: voar mais alto, fazer novas aventuras, muita alegria.

Estou muito feliz com tudo que tenho, tenho uma surpresa. Tenho uma linda irmã. Gosto muito da minha família. Adoro minha família.

Fragmento do texto da Figura 16 – A Descoberta do Nome I

Eu (), neste momento, sou como uma flor e estou precisando de um vaso maior pois este é pequeno porque cresci, não estou mais dando neste vaso, queria também no outro vaso uma terra nova pois esta está à muito tempo aqui.

Fragmento do texto da Figura 17 – A Descoberta do Nome II.

Revemos, nesse momento, com Gorski e Freitag, que a nossa identidade vai se construindo pelo compartilhar das características e afinidades, traços de identidade e, dentre eles, marcas linguísticas dos grupos com que nos relacionamos.

Nesse sentido, também vimos com Rajagopalan (1998) que a identidade de um indivíduo irá se construir na língua e através dela, significando que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Em sua visão, esse processo também envolve a própria língua por ser uma atividade em evolução, de forma que as identidades estarão sempre em estado de fluxo.

Vemos nos dois fragmentos de textos acima que marcas linguísticas da norma culta se encontram muito presentes, denotando o pertencimento dos autores a camadas sociais que já fazem uso dessa variedade, pois, em apenas dois anos de escolaridade com um deles sendo o de alfabetização, não haveria tempo suficiente para que um aluno que não a dominasse pudesse assim se expressar na norma culta escrita.

Chamamos atenção para a concordância que marca o plural estar presente em todo o sintagma como em ‘novas aventuras’. Também o uso de flexões verbais precisas em relação à pessoa, modo e tempo, conforme uso da norma culta escrita: primeira pessoa (estou, tenho, gosto, adoro) com presença das marcações do tempo presente do modo indicativo. Essa permanência do uso, nesse tipo de texto, pessoal, subjetivo, identificador daquele que escreve, revela o conhecimento/percepção de características do gênero do texto.

Mais adiante, poderemos observar as Figuras 36 e 37 e comparar os textos que nelas se encontram com os analisados no parágrafo anterior, percebendo a presença de marcas linguísticas denotadoras de outras variedades de uso que não as da norma culta. Ambos também foram produzidos a partir de propostas que convidavam os alunos à expressão da subjetividade, o que fez com que surgissem marcas linguísticas da variedade de uso que mais dominam.

No texto da Figura 37, um dos primeiros textos escritos pelo aluno que sempre se recusava a escrever por se comparar aos demais e se sentir envergonhado, há evidências de estruturas linguísticas mais próximas de um uso escrito não tão simples como em ‘ele foi desenvolvendo seu poderes’.

No texto da Figura 36, embora a expressão escrita ainda se encontre muito próxima da oralidade, percebe-se a mesma presença do tempo, do modo e da pessoa verbal: primeira pessoa do presente do indicativo, denotando também o conhecimento do gênero do texto. Na estrutura ‘e guero uma família que a mia mae e meu pai morero proque os homes mataro eles lutaro mais mataram’ a concordância verbal corresponde aos usos da norma culta escrita, embora registros escritos diferenciados para a terceira pessoa do plural em ‘mataram e em

‘morero’, ‘lutaro’ e ‘mataro’. Em ‘mataram’ o registro escrito corresponde à *norma culta escrita* e em ‘morero’, ‘lutaro’ e ‘mataro’ o registro faz referência à modalidade oral. Registramos, aqui, também, a forma ‘proque’ ao invés de ‘porque’. Por fazer parte o aluno de família de pescadores do sul da ilha de Florianópolis, podemos supor que seja uma variação de ‘porque’, marca linguística da comunidade a que pertence, juntamente com marcas da norma culta.

Deixando entrever marcas de algumas expressões próximas às expressões presentes em “diálogos do cotidiano” como: “adoro”, “é muito legal”, “daí eu não sei”, podemos perceber, na Figura 18, como o texto escrito, no início do processo de *letramento* na Escola, também não apresenta grande distância da oralidade espontânea em que não há um planejamento prévio como na escrita que exige maior grau de monitoramento. Essa ocorrência, porém, ocorre numa dimensão linguística diferente do texto da Figura 36, pois o aluno que produziu o texto da Figura 18 também já domina em sua oralidade a norma culta por ser a norma utilizada em seu ambiente social, o que não acontecia à época com o aluno que produziu o texto da Figura 36.

É de se notar também que o texto do aluno traduz essa espontaneidade (“daí eu não sei”) numa organização sintática bem utilizada, ao fazer uso da norma culta/comum/*standard* em língua escrita, pois mal acabara de iniciar a 3ª série e era dos mais novos da turma. A sua questão maior era com o ritmo mais demorado na realização das atividades e, por isso, se atrapalhava nas atividades escritas. Mas, quando o tempo e a forma de expressão lhe eram oferecidos de maneira mais livre, sem preocupação com o “certo” e o “errado” em linguagem, o seu interesse aparecia e apresentava sempre um bom desempenho linguístico para um leitor/escritor iniciante.

Como vimos com Faraco (2008: 47), segundo dados coletados pelo projeto do NURC, a *norma culta brasileira* falada pouco se distingue dos estilos mais monitorados da *linguagem urbana comum* e que é esta linguagem e não os preceitos da tradição gramatical normativa que dá balizamento de fato ao falar culto. Desse modo, identifica o autor o fenômeno linguístico chamado *norma culta* com a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas, “a variedade que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados”.

A partir desse primeiro critério estabelecido por Faraco (2008: 47), foi que fizemos os comentários anteriores a respeito dos textos das Figuras 18, 36 e 37 no que se refere à identificação da monitoração da

escrita identificada com usos de falantes com escolaridade superior em contraposição à variabilidade da fala variável. É o que nos coloca Coelho et al. (2010: 85) a respeito de uma análise comparativa entre fala e escrita, feita por Silva-Brustolin (2009),⁸² em que se opõe uma versão oral e outra escrita de uma (mesma) narrativa de experiência pessoal. Gostaria de aqui acentuar que se trata de texto selecionado de fala e de escrita de aluno da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis e que, comparativamente, aos da 3ª série do Ensino Fundamental revelam estes que o favorecimento ao acesso da *norma culta* estava se processando.

Dados de fala

Bom a minha história é que um dia, quando eu tinha seis anos, é, eu fui passeá na fazenda de uma amiga minha. Era sábado de manhã e **a gente saiu** de casa. Mais quando **a gente chegou** lá, eu fiquei muito animada e **a gente quis** í vê os animais, então **a gente foi** vê as galinha. Daí quando eu entrei lá dentro meu chinelo ficou entalado, daí a minha amiga, o nome dela é Sofia, ela foi lá tentá tirá meu chinelo, aí eu fiquei tão animada quando eu vi o chinelo na mão dela, qu'eu peguei e larguei a porta e fui pegá meu chinelo e as galinha fugiro. (Informante feminino A, da 8ª série).

Dados de escrita

Pra mim uma das coisas mais importante é a família. Pois a minha vó e vô mora num sítio em petrolândia e todos os meses **a gente aluga** um ônibus e **vamos** toda a família deis de filhos, tios e netos.

Fomos pra lá esse mês pro aniversario dos meus avós, la **nós dançamos**, eu dirigi a moto do meu tio, **andamos** de cavalo, **fizemos** quentão resumindo **fizemos** uma festa de arromba e o mais importante é que a família estava toda unida e felizes. (Informante feminino B, da 8ª série).

A seguir, podemos encontrar colocações com referência à **asserção 3** em que processos de *interação verbal* se destacam, evidenciando formas de intercâmbio comunicativo social-ideológico.

⁸² SILVA-BRUSTOLIN, A. K. **Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Florianópolis.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Em presença de uma dada *situação* proposta e aceita pelo grupo de se criar uma marca representativa do nome, como uma assinatura, para representar cada um dos participantes às atividades daquele dia no Laboratório, relações verbais instituíram um espaço de *comunicação verbal* em que *enunciações* das mais variadas compunham fluxos de discursos como uma das formas do intercâmbio comunicativo social-ideológico. Em composição a esse processo de *interação verbal*, um certo *auditório* (os participantes da atividade) regulava as diferentes formas de expressão dessas marcas em relações tanto *intersubjetivas* quanto *intrasubjetivas*.

Além desses elementos da *interação verbal*, proposta por Bakhtin (2004 [1929]) como a *situação* e o *auditório*, acrescentaremos a *orientação social* (horizonte axiológico) no momento de criação das marcas, em que, muitas vezes, por estabelecimento de comparações ou mesmo por algum comentário isolado ou de alguns outros participantes, a forma original é “abandonada” em tentativa de se estabelecer outra(s) que pudesse(m) vir a corresponder a valores estipulados pelo grupo para uma expressão condizente como tal, isto é, uma marca considerada adequada, segundo certos valores, para compor visual da página do dia, no Bloco de Registros. Essa página traduzia, agora, de certa forma, a imagem do grupo através de suas marcas na Figura 15.

Esse mesmo fato também observamos na Descoberta do Nome ou mesmo na atividade sobre a Porta, a ser apresentada às páginas seguintes, em que opiniões, valores expressos por participantes acerca da atividade, às vezes, até mesmo a forma da professora propor, também trazer embutida, orientações valorativas a interferirem nas produções enunciativas quer na oralidade e/ou na escrita, sendo que, nesta última, de maneira mais evidente.

No mutirão de arrumação do Laboratório de que participaram pais e alunos, num sábado pela manhã, passamos a observar a nossa porta de entrada, olhando-a de diversos ângulos, desenhando-a de diversas formas, buscando representá-la como a *porta do Laboratório*. Daí, surgiram produções referentes a “estudos da porta” como as que se seguem:



Figura 22: Estudo da Porta – I



Figura 23: Estudo da Porta – II



Figura 24: Estudo da Porta – III



Figura 25: Estudo da Porta – IV

Antecedendo tais estudos, viajamos pela imaginação, primeiramente, em busca da nossa porta de dentro, interior, em sensibilização adaptada para a faixa etária dos alunos, de que surgiram tais produções escritas de muita significação para cada um:



Figura 26: Como vi a minha porta – I



Figura 27: O que vi depois da porta – I

A Porta

A minha porta era bem
colorida, e era aberta para
toda a gente que era
do meu clube ou era
do lar. Quando eu abria a
porta era um cinema com
pequenas cenas, toda a gente
amor, amizade, carinho, compaixão,
generosidade, e muitas coisas
boas.

A porta é da

Figura 28: Produção de texto: A porta – I



Figura 29: Como vi a minha porta – II

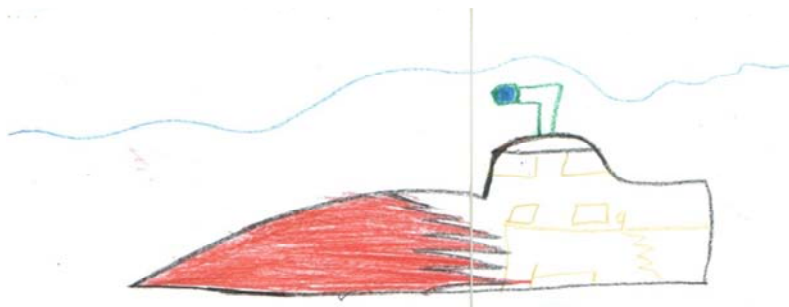


Figura 30: O que vi depois da porta – II

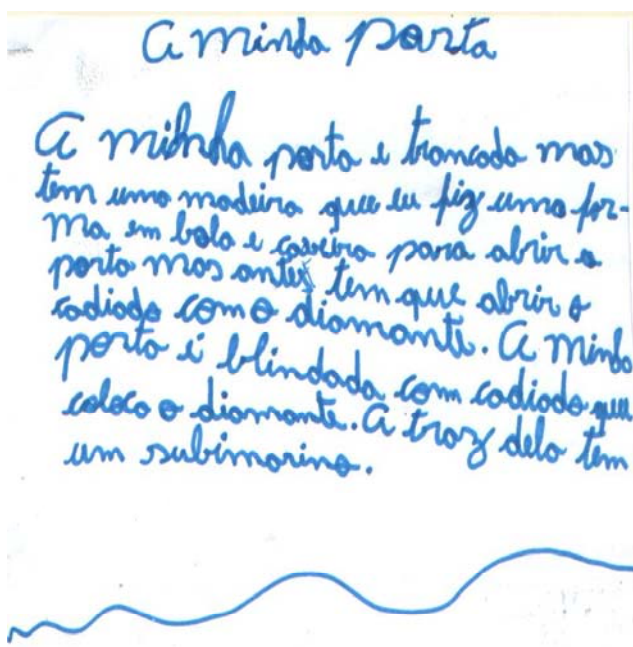


Figura 31: Produção de Texto: A porta – II

Verificamos com esses trabalhos que não deveremos deixar de lado o aspecto do afetivo-cognitivo no processo de aprender pela linguagem, sendo necessário considerar a relação do sentir com o pensar, acerca de qualquer tema de estudo em que seja preciso se adentrar com os alunos, principalmente, com crianças que, muito antes de pensar, *sentem o mundo* pelos seus afiados canais da sensibilidade infantil. A partir mesmo das relações estabelecidas em grupo, de que se

destaca a relação com o professor, podemos conferir essas nossas observações com WERNER (2001: 167-168), na descrição de um episódio selecionado em sua pesquisa. Diz-nos o autor que, na relação com a aprendizagem, se encontram as relações intersubjetivas ocorridas em diferentes dimensões da linguagem, que nos ajudam a compreender os processos de aprendizagem do aluno na leitura e na escrita, de forma que nos chama a atenção para o fato de que:

[...] os participantes do diálogo definem e são definidos uns em relação aos outros. Ou seja, é na/através da linguagem que a posição e o significado de cada um – e a consequente relação de poder entre os sujeitos – ficam estabelecidos. [...] Num processo de ensino-aprendizagem, o significado (valor simbólico) de cada um vai ser um dos principais fatores na determinação da carga afetiva necessária à apropriação dos conteúdos e das regras de comportamento. [...] é importante o professor ter essa preocupação, ou seja, de **chegar mais próximo**, de **afetar** o aluno, estabelecendo um tipo de diálogo que favoreça o processo de intersubjetividade professor-aluno. Sem tal processo, o aluno terá maior dificuldade de se apropriar dos conteúdos, códigos, regras e construir os conhecimentos e habilidades que ainda não domina. (grifo acrescido)

Por conseguinte, podemos afirmar que todos, com maior ou menor grau de dificuldade, avançaram na produção como no aprendizado em geral, mas, principalmente, nas relações em grupo, confirmando com CHARLOT (2000: 61) que “[...] a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)”.

Após termos construído espaço de aprendizagem e conhecimento do Laboratório de Linguagem através das atividades listadas anteriormente, prosseguimos com nosso interesse em conjugar linguagem com aprender fazendo, em diferentes linguagens de expressão – principalmente, a linguagem verbal. As situações que eram criadas por desafios a que nos expúnhamos frente às necessidades de nossa história de vida (social), na Escola, eram experienciadas pelo grupo em seus processos de *interação verbal*, dentro de determinadas condições de produção muito favorecedoras dos usos linguísticos em suas diferentes variedades, por isso, escrevíamos e muito. Nesse “vaivém” de situações, preparamo-nos para a nossa entrada na horta da

Escola – totalmente tomada pelo mato. E precisávamos registrar tudo, escrevendo, fotografando, desenhando, construindo.

Para isso, saímos do Laboratório, nos encontramos seguintes, construindo um *Caminho Maluco* que nos permitisse, durante sua produção, sentir/pensar/conscientizar o nosso papel, naquele momento em que nos preparávamos para uma ação coletiva e que deveria se dar em consciência, isto é, os alunos (crianças) deveriam começar a perceber – perceberam, e como! – os trabalhos em conjunto, imprescindíveis ao alcance de uma finalidade que se quer de todos.

Essa construção do *Caminho Maluco* deu-se com desafios para todos eles, desde o fincar varas de bambu no chão, cavar, amarrar, conduzir, etc. Nesses intentos, alguns chegavam a não saber cavar, mesmo com instrumentos que lhes foram oferecidos, por falta de oportunidades de vivências em seu cotidiano familiar a esse respeito, enquanto outros revelavam não saber o que fazer com os pedaços de tecido de malha com que nos propusemos a fazer um grande cordão a ser esticado frente ao portão da horta – ainda trancado – simbolizando o nosso caminho. Muitos outros, felizes por estarem à solta para uma atividade livre, corriam para lá e para cá com o primeiro cordão que conseguiram atar, porém, sem terem encontrado ainda a direção que precisariam tomar para amarrá-lo defronte ao portão da horta em prosseguimento ao nosso objetivo.

E assim, foi feita a construção do *Caminho Maluco* com toda a garotada produzindo em profusão, de forma coletiva, aceitando desafios, resolvendo problemas e com muitas produções de linguagem em sua forma verbal e escrita. Isso sem preocupações com “correções” bloqueadoras da expressão, mas, com revisões e reescrituras, quando era necessário transpor algum trabalho escrito para se tornar, de alguma forma, público.

Diante de tais “tentativas de produção” em grupo, num certo desajeitamento individual e coletivo – se assim pudermos nos expressar – referendamos, aqui, por constatação em nossas observações e registros pessoais, que é preciso retirar os meninos e meninas de suas carteiras, ainda que por momentos, para que possam experienciar, primeiro, com a vida (social), que não têm podido desfrutar com outras crianças em seus ambientes fora da Escola para aí, sim, podermos lhes falar em leituras e escritas textuais acerca dessa própria vida que revelaram desconhecer. Falamos, aqui, da leitura/escrita com sentido, criado pela própria leitura que desvela o mundo para aquele que o sabe ler, podendo, então, atribuir-lhe, por sua vez, outros sentidos por sua palavra escrita, como

foi colocado pela professora e arte-educadora⁸³ (*Uma Horta Entrando em Minha Vida*), em seu texto sobre o trabalho:

Dentro de um processo de conscientização se buscou experiências que pudessem levá-los a se apaixonar por esse trabalho. Para isso, tecemos laços entre a terra, a arte, a palavra.

Como ?

Criando espaços amorosos de convivência, onde, aos poucos, através de experiências com cores, descoberta das mãos através da argila; mãos, elemento precioso para o plantio; as crianças vão se percebendo aos poucos como elemento vivo e dinâmico nesse processo de descoberta.⁸⁴

Confirmamos, assim, com Thiollent (1986) que, na área de educação, os pesquisadores têm mais condições de produzirem informações e conhecimentos de uso mais efetivo a nível pedagógico. Por isso, podem contribuir para o esclarecimento de microssituações escolares com possibilidades de transformações mais abrangentes. Nessa concepção de reconstrução, as atividades pedagógicas e educacionais não são vistas como transmissão ou aplicação de informação, mas como possuidoras de uma dimensão conscientizadora. Assim, a pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico quando tenta colocar o saber de forma compartilhada nos grupos e nas coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva. Isso na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva.

Pelas repercussões que essa metodologia de pesquisa pode produzir, quando aplicada nas atividades de leitura e escrita (produção de textos), na Escola, podemos considerar termos confirmação, mesmo que indireta, da asserção 1, relacionada ao objetivo geral, uma vez a natureza das propostas metodológicas estabelecer campo aberto para a convivência com as diferentes variedades de usos linguísticos, por não trazerem, em seu foco principal, somente a língua enquanto código, com todas as suas implicações de aprendizagem.

Esse aspecto do trabalho é deixado para um outro momento, o de sistematização, em sala de aula, em que estudos de análise linguística

⁸³ Relatório completo nos anexos.

⁸⁴ Antes da entrada na horta para mexerem na terra, os alunos fizeram, em grupo, mãos de argila bem grandes.

são realizados em revisões/reescrituras das produções escritas escolhidas pelos alunos.

Esses trabalhos de reescrituras de texto passam por várias revisões feitas pelos próprios alunos com orientação da professora. Nesses momentos, são feitas as adequações à norma culta escrita, em geral de forma coletiva, caso um texto escolhido tenha sido passado no quadro.

No trabalho individual, a professora lê o texto e faz marcações para que os próprios alunos possam ir escolhendo novas formas de dizer e/ou organizar o seu texto de acordo com o gênero que está sendo trabalhado. Como apoio a essa atividade de reescrever e aprimorar o texto escrito, é comum os alunos recorrerem ao dicionário e também a gramáticas escolares mais voltadas às variedades de usos da língua, pois é a partir dos textos produzidos pelos alunos que se dá a atividade de análise linguística muito de acordo com as recorrências da turma em suas necessidades.

Desse modo, além de exercitarmos a visão crítica em relação aos nossos trabalhos, ficamos, frente às diferentes variedades de usos linguísticos (reais porque produzidas pelo próprio grupo), aproveitando-as para irmos tomando conhecimento da heterogeneidade linguística e do seu valor e importância, principalmente, enquanto marcas de identidade que trazemos conosco em nossas relações sociais.

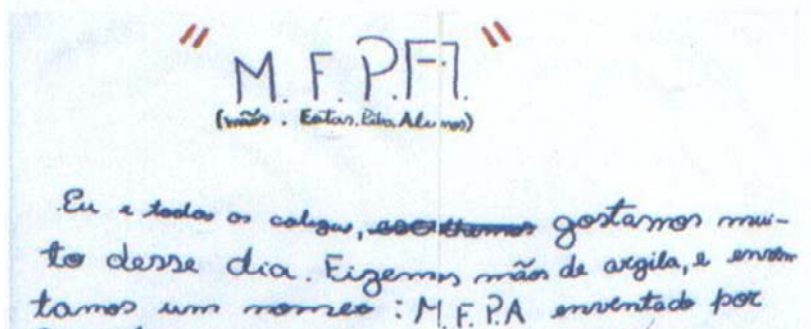


Figura 32: Produção de texto após construção de mãos de argila – I

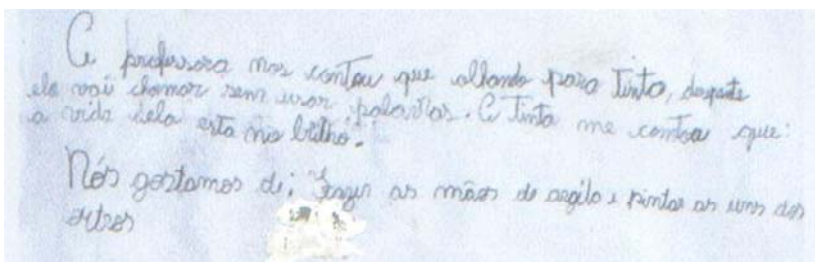


Figura 33: Produção de texto após construção de mãos de argila – II

Em aliança a todas as diferentes linguagens das Artes, como também as midiáticas: cinema (assistência a filmes), TV, uso da internet, etc. fizeram-se sempre presentes textos orais e escritos em interlocução constante como em nossa própria vida social e cultural.

Por isso, vemos que deter o conhecimento dos processos de produção de linguagem numa concepção social é de muita importância para o professor, para que possa facilitar a participação de todos e favorecer a expressão quer individual e/ou coletiva, de forma que, a oralidade e a escrita possam se apresentar em suas distinções, mas também, buscarem-se em suas semelhanças, enquanto produções de linguagem surgidas das *interações verbais* produtoras do fluxo de discursos em que nos constituímos.

E é nessa visão da linguagem que alinhamos, a seguir, primeiramente, dois casos de maior evidência aos propósitos da pesquisa no Laboratório de Linguagem, seguidos de outros exemplos elucidativos das transformações ocorridas com sujeitos leitores e escritores. Nesses casos, observamos também o quanto a cognição também poderá ser construída socialmente.

No primeiro caso a ser relatado, o aluno X, com idade de 13 para 14 anos, ingressou na 4ª série, com severas dificuldades psicológicas/sociais a entravar seu processo de aprendizagem. Essa situação apresentava reflexos diretos, tanto na **sua expressão oral** (excessiva timidez diante do grupo por vergonha da sua condição social muito aquém da de seus colegas) **quanto na escrita**. Também **na área comportamental** suas atitudes causavam-lhe prejuízos, pois cuspiam nos colegas, durante o recreio, implicando com eles sem parar – mesmo ao ser tratado com respostas violentas da parte deles – sem emissão de reação em sua defesa, permitindo-se apanhar.

Sua frase predileta ao ser convidado a alguma tarefa era de nulidade a seu próprio respeito: “Mas eu não sei. Não sei, professora ! Não sei fazer isso aí não.” meio suplicante. Uma vez ocorrendo a mediação, feita pela professora, era com muita dificuldade que ele se expressava, sempre com poucas palavras. No entanto, após uma das atividades propostas, em que foram provocadas, não só sensações táteis, através de sensibilização com a argila, como também, solicitações para se relacionar com os colegas do seu grupo de trabalho, o aluno X soltou-se em sua expressão verbal escrita como revela o seu texto reproduzido à página seguinte.

Para melhor compreensão, passamos a descrever a sensibilização com a argila realizada antes da atividade de produção escrita. Tal sensibilização destinou-se à preparação dos alunos ao trabalho com a

terra, na horta, incluindo-se a conscientização em relação aos cuidados com o meio-ambiente. Os alunos foram levados a ter experiências táteis com os pés na argila. Depois, cada grupo foi manuseando o seu bloco até a construção de uma esfera representativa da Terra. A seguir, atendendo à solicitação da professora que conduzia a atividade, picaram muitos papéis e jogaram – sem nenhuma recusa em fazê-lo – sobre a “Terra”, simbolizada na esfera de argila. Após todos terem terminado, refletimos sobre o que tinham feito com a “Terra”, sujando-a com papéis. Defenderam-se, dizendo que a professora havia “mandado”, no que foram esclarecidos de que poderiam ter contestado por ser uma atitude de maus tratos com o meio ambiente em que vivemos. A partir de então, tentaram de toda maneira limpar, o que se tornou difícil, pois os papéis haviam se misturado na argila. Mais uma vez, refletimos acerca da dificuldade do retorno ao equilíbrio ambiental quando esse é afetado.

Eu senti que quando na massa
 eu coloquei a mão, eu senti
 que lá na casa onde que eu
 morava lá em Minas Gerais,
 eu estava brincando com meus
 amigos da loma da ~~estaca~~ chuva,
 e quando eu estava fazendo
 o mesmo eu senti, que estava
 sozinho no planeta, e depois
 apareceu um monte de amigos,
 e eles estavam me falando para
 viver com eles, e quando eles
 estavam tocando, eu senti que
 eles me davam um porada e mim
 levando para fora do planeta,
 e depois que a professora
 deu os feijões pra gente colocar na
 Terra, eu senti que eu estava
 sozinho no planeta de novo,
 e plantei os feijões na Terra
 e cresceram muitos amigos, e quando
 a professora conversou com
 agente, os meus amigos que
 eu plantei eles me tocaram e disse
 assim: vamos continuar brincando
 com o barro!!!

FOI A VE EU SENTII!

Figura 34: Produção de texto após experiência com argila

O caso acima descrito revela, nos próprios termos do aluno, o quanto a **expressão da subjetividade** torna-se importante em todo processo de aprendizagem como algo inerente à presença pessoal de um *eu* que, ao interagir consigo, frente a um **auditório** diversificado, que no fundo “teme”, o regula a todo tempo, imprimindo-lhe **tom** como **significado** a seu texto enunciado, de tal forma que suas **leituras** internas como externas, desde as sensações aos sentimentos que permeavam o grupo, permitiram-lhe viver as **palavras** como se fossem suas. Naquele momento, de maneira bastante **significativa** foi impulsionado a um dizer inteiro a respeito de uma noção muito mais ampla, em relação ao tema tratado que era *Os Cuidados com o Meio Ambiente*.

Da expressão: “Mas eu não sei fazer, professora...” como algo que lhe é desconhecido, não sabido, passa a se “aventurar” a tentar fazer, reconhecendo em si, a existência de alguém que pode aprender, uma vez esse conhecimento devidamente situado, lhe ser ensinado em uma *situação social*, que produza sentido e significância para si em sua relação com o outro.

A partir de então, registramos em nossas observações o quanto passou a interessar-se pelas **linguagens** de modo geral, percebendo-se mais habilitado à realização das tarefas escolares. A partir daí, então, oferecia menor resistência aos convites feitos pela professora, tendo conseguido chegar, ao final do ano, com uma boa interação com textos escritos – que dizia não compreender – nas pesquisas e leituras diversas, como no trabalho de entendimento de um texto (**entrevista**), retirado por ele de uma revista, pois agora, já escolhia. Conseguiu até apresentar um trabalho escrito sobre a vida de Anita Garibaldi, de forma simples, porém, com capa, sumário e textos, reproduzidos de livros de história e enciclopédia.

Nesse aspecto, revelou-se, no caso estudado, que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1983: 66).

Por outro lado, evidenciamos, aqui, a relação **palavra-mundo** tão bem expressa por Paulo Freire (2003: 11 e 15), em seu texto, *A Importância do Ato de Ler*, ao colocar, lado a lado, suas leituras primeiras associadas às suas relações familiares (pai e mãe) em referência às suas expectativas reinantes ao aprendizado da leitura e da escrita, a partir de um conhecimento leitor da sua própria casa com elementos próximos às suas vivências, experiências e sensações:

[...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. [...] Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Cotejando o texto do aluno X com os anteriores, percebemos o seu processo de acesso à *norma culta escrita* em crescimento. Anteriormente ao texto apresentado não se sentia animado a escrever “por dizer não saber como os demais colegas”. No entanto, ao fazê-lo, apresenta o seu texto um certo monitoramento que vai imprimindo ao texto distanciamento da fala espontânea.

Numa outra situação, a partir de movimento revelador, também a esse respeito, vimos acontecer caso semelhante como o anterior com o aluno Y, em que o bloqueio à escrita era evidente, apresentando forte resistência: só escrevia quando queria e muito pouco mesmo. Escrever para ele era algo muito distante e dificultoso para si, mesmo em relação a uma simples cópia dos deveres do quadro. Daí, só escrevia quando queria e, cada vez queria menos, até deixar folhas inteiras em branco com palavras soltas, nas datas, como sílabas interrompidas na cópia escrita de palavras.

Passava por sérios problemas familiares pela separação de seus pais. Nas relações com seus colegas de turma, reagia a tudo com muita agressão, alternando momentos de silêncio e de agressões físicas súbitas.

Esse aluno nos surpreendeu, escrevendo de forma mais solta e mais livre, por sua escolha, sem bloqueios ou indecisões, dentro da horta, em momento de outras atividades de cuidados e plantio.

É de sua autoria o texto abaixo, num dos trabalhos iniciais realizados no Laboratório, a partir do nome de cada um (escrita em papel A4 dobrado; imagem vista na forma do papel aberto, seguindo-se a pergunta: o que vejo dentro do meu nome?), em que a leitura (lato e stricto sensu) abre porta para escritas valorosas do ponto de vista do sentido, atribuído por ele a si próprio como a seu grupo de convivência.

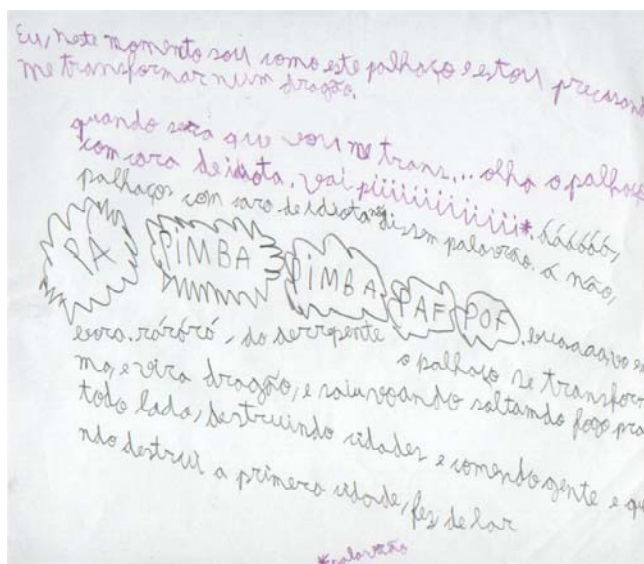


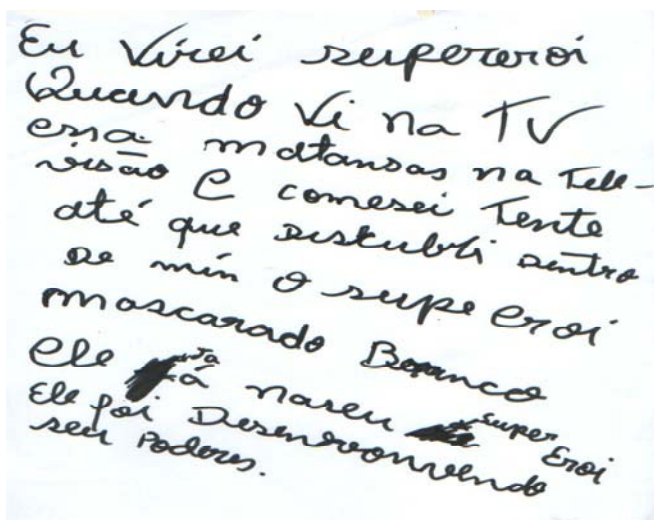
Figura 35: O que vejo dentro do meu nome?

São trabalhos como esses que, servindo de pano de fundo aos demais, fizeram com que esses dois alunos se reintegrassem em sua relação com o aprendizado escolar – relação com o saber – (CHARLOT, 2000) pela leitura/escrita, de forma não impositiva, também a nível das variedades de uso da língua. Atividades de produção escrita com sentido, tanto para si mesmo quanto para o grupo, compartilhando conhecimentos e saberes, conquistados em uma relação bem conduzida no processo de aprender a ler e a escrever na Escola.

quero que nigue me masuque que eu teo coraso bon e guero uma família que a mia mae e meu pai morero proque os homes mataro eles lutaro mais mataram se tivesse alguén que batese me cots eu ficares muito felis tam mais uma história, a mais ete iso não é uma histroria para escreve a história é só bincadeira trabalhadeira.”

Aluno B: Ainda se encontrava no período de construção do seu processo de alfabetização, com grande desestímulo em relação ao aprendizado escolar e pouquíssimo auxílio no lar a esse respeito.

Após atividade de construção da cor-personagem, conseguiu escrever um texto pessoal, com ideias próprias, o que constituiu um passo à frente em seu processo de letramento, pois só conseguia reproduzir, pela cópia, o discurso do outro.



Eu virei supereroi
 Quando vi na TV
 essa matansas na Tele-
 visão e comesei tente
 até que descubri dentro
 de min o supe eroi
 mascarado Branco
 ele se tornou ^{super} eroi
 ele foi desenvolvendo
 seu poderes.

Figura 37: Produção de Texto: Eu virei supereroi/Aluno B: “Quando Vi na TV essa matansas na televisão e comesei tente até descubri dentro de min o supe eroi mascarado Branco ele Ja naseu super Erói. Ele foi desenvolvendo seu poderes.”

Até o momento da expressão escrita acima, o aluno, junto com toda a turma, participou de sensibilização por imagens em projeção; manuseio e observação das imagens no próprio livro *Flicts* (ZIRALDO, 2002); construção com papéis e outros de vestimentas para caracterização pessoal da cor-personagem em si mesmo; pose para foto;

resposta a questionário sobre seu personagem e, por fim, a escrita do texto, olhando para sua foto.

Esclarecemos que se trata de um pequeno texto produzido, logo nos primeiros encontros em que o aluno iniciava-se na busca por uma construção escrita. Chamamos atenção para a expressão: “ele foi desenvolvendo seu poderes”, em que, tal registro com uso do tempo verbal composto, não tinha sido registrado, até então, no uso que fazia da modalidade oral (suas falas eram curtas e rápidas) e muito menos no uso escrito da língua, revelando momento precioso na continuidade do seu processo de letramento.

A seguir, em outro texto do mesmo aluno, apresenta-se maior fluência verbal – trata-se de um registro sobre as aulas de uma semana anterior, feito de forma resumida. Observamos que seu trabalho apresenta sequência temporal, título, corpo de texto de um quase relatório, que o aluno começa perceber dentro do seu uso.

Ylquanaopoli 12 de Junho de 2006

Na minha escola na semana passada meus colegas na segunda feira pudia fazer o aquecimento na aula de Ed. Física Eu não sei nada porque não sei para fazer na Ed. Geral fizemos o Registro da semana passada e o registro de Recreio. Voltamos do Recreio fizemos a At. e fui em Bora na 4ª feira tivemos a chamada e etc. Depois tivemos a Bili. Fizemos um Marcador de Livro depois Eu Para o Recreio e fizemos a Ed. Física Era Livre.

Na 5ª feira nos tivemos a conferência de chegada e variedades de Terra Também o Recreio e At. M.M. e a Educação Física e Também Era Livre na 6ª feira tivemos aula livre e infante da sala tivemos o Recreio e voltamos Para sala de aula de infante da sala

Figura 38: Produção de texto: Registro da semana/Aluno B

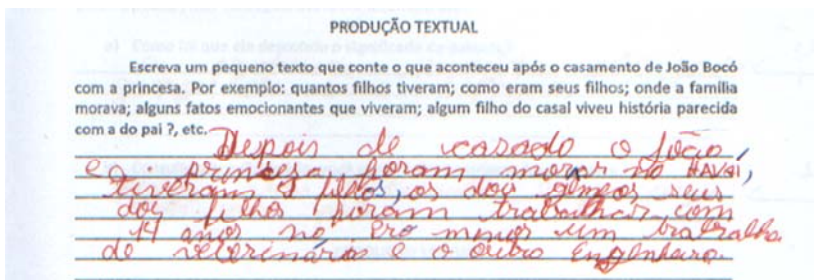


Figura 39: Produção de Texto: construção de história/Aluno B

Nesse trecho de uma produção textual, o mesmo aluno já identifica determinadas construções de uso da língua escrita utilizadas em histórias narradas.

Aluno C: História de dislexia comprovada, fazia acompanhamento fonoaudiológico; desligava-se da sala de aula com frequência. Em um dos encontros que nos foi solicitado pela fono, ouvimos a afirmação de não ser possível que ela pudesse conseguir ler em sala de aula, pois, nesse caso, estaria inventando, uma vez que os dislexos são muito inteligentes e bons na matemática. Alertou-nos, também, para as severas dificuldades na escrita apresentadas e que a Escola deveria avaliá-la em perspectivas diferenciadas das usuais.

Considerando a possibilidade da avaliação diferenciada, incentivamos a aluna nas atividades de produção de linguagem em grupo no Laboratório de Linguagem, verificando que, realmente, havia inibição na escrita como na leitura, mais por timidez e medo da crítica, o que foi desaparecendo, gradativamente, num espaço maior de dois anos. Desinibiu-se em sua expressão, assumindo responsabilidades maiores, tornando-se mais independente nas tarefas escolares, com maior grau de atenção e envolvimento nas atividades. Com isso, começou a apresentar exercícios escritos melhor organizados.

Na sequência, três textos reveladores do desenvolvimento do seu texto escrito, apresentados nas Figuras 40, 41 e 42.

A minha Porta ela tinha
 coração, portevero. Foi Karl
 abrir a porta. atrás da
 porta tinha telão e tudo
 que imaginava. Também sou
 entra quem e bom-sombra.
 Se não percebe vocêta ver
 na porta o olho nós alidores.
 esta porta trava dentro de uma
 caravana e também era lura.

Figura 40: Produção de texto: a Porta/ aluno C

Registro da semana

5ª feira, 2 de Março de 2016

Hoje 5ª feira, primeiro dia de
 aula, começamos a aula ouvindo a música
 "O Cadeiro" cantada pelo coral da escola.
 Depois, lemos um texto "O Bimeiro,
 dia de aula" e fizemos uma cena. Foi,
 fomos para o recreio com o meu lanche e
 Kater o sinal e fomos para a sala. Então entramos
 e cobiamos os deveres. Depois, fomos para a
 educação física e fomos para a para

Figura 41: Registro da Semana / Aluno C

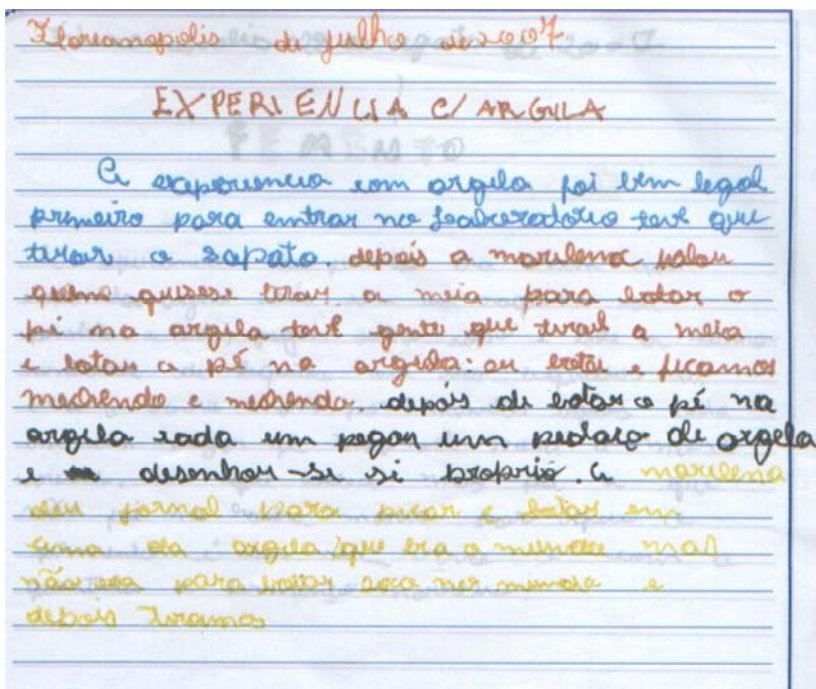
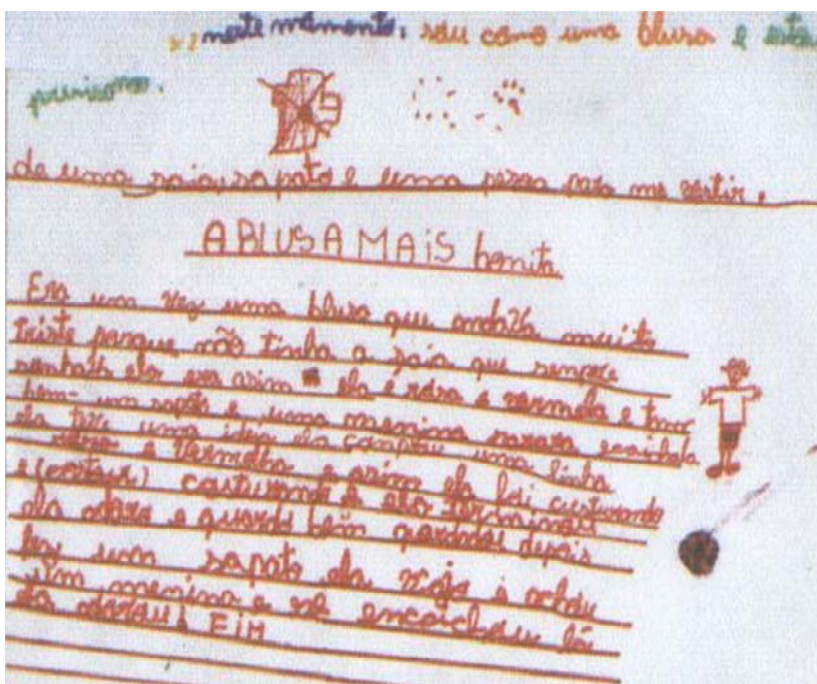


Figura 42: Experiência com argila / Aluno C

Aluno D: História de hiperatividade com déficit de atenção. Emitia alguns sons guturais como gritos estranhos, de repente, em sala de aula, quando incomodada com alguma coisa (traços de autismo?). Acompanhamento com neurologista e fonoaudióloga.

Ao estudarmos esse caso, observamos que a aluna gostava muito de ler por conta própria, pegando muitos livros na biblioteca, no entanto, acreditava “ser burra demais”, como dizia, a respeito de si mesma, para aprender matemática; aos poucos foi se acalmando, muito assustada com tudo.

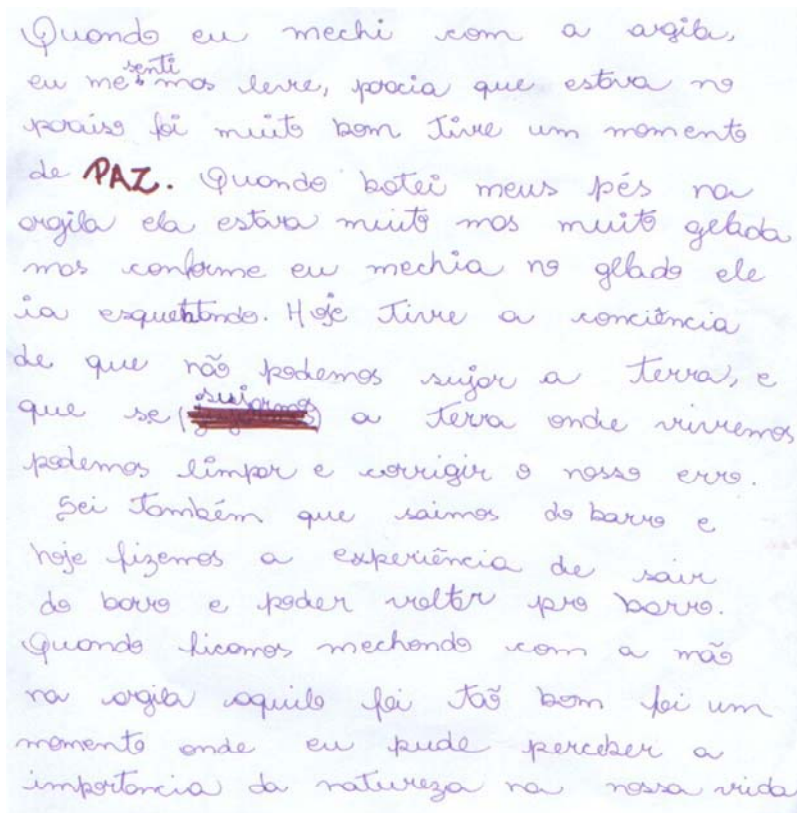
Nos primeiros momentos no Laboratório, no trabalho com seu nome, surgiram sentimentos reveladores da falta e da dependência emocional. Depois, a história e o encaixe da personagem num outro espaço; e toda essa expressão se dando no espaço de construção do texto.



Apresentamos, a seguir, ao finalizarmos essa parte de exposição de textos de alguns alunos com **muita dificuldade** na expressão quer

oral ou escrita, exemplos de desenvolvimento da linguagem escrita em alunos **com dificuldades relativas à série**, que vieram a apresentar melhor desempenho linguístico após participação nas atividades do Laboratório de Linguagem.

Texto I



Quando eu mexi com a argila, eu me ^{senti} mais leve, parecia que estava no paraíso foi muito bom. Tive um momento de **PAZ**. Quando botei meus pés na argila ela estava muito mas muito gelada mas conforme eu mexia no gelado ele ia esquentando. Hoje tive a consciência de que não podemos sujar a Terra, e que se ~~suja~~ ^{resguarda} a Terra onde vivemos podemos limpar e corrigir o nosso erro. Sei também que saímos do barro e hoje fizemos a experiência de sair do barro e poder voltar pro barro. Quando ficamos mexendo com a mão na argila aquilo foi tão bom foi um momento onde eu pude perceber a importância da natureza na nossa vida.

Figura 44: Produção texto: Experiência com argila/Texto I

O texto apresenta um bom desempenho linguístico para a série: diferentes usos de oração coordenadas e subordinadas num só parágrafo, fazendo uso de ideias intercaladas: “Quando eu mexi na argila, eu me senti mais leve, parecia que estava no paraíso, foi muito bom, tive um momento de PAZ. [...] Quando botei meus pés na argila, ela estava muito gelada, mas muito gelada, mas, conforme eu mexia no gelado, ele ia esquentando.”

Texto II

Sei que o assunto não é esse mas às vezes fico imaginando como seria sem os rvores, sem as flores sem a nossa Amazonia, isso é tão bom.

Essa experiência da argila mexer com o barro foi muito bom, como já disse me senti leve foi uma coisa maravilhosa eu adorei foi muito divertido. com tudo isso eu pude compreender o que as Professoras: Maílson, Denise e a minha Alice queriam nos explicar e eu pude compreender. É o legal foi que nós começamos a fazer, começamos, não, plantar nos o feijão e vamos regar e cuidar para crescer e quem viver um lindo pé de

feijão. Hoje foi um dia muito Legal!!

Figura 45: Produção de texto: Experiência com argila/ Texto II

A relação da estrutura textual com o significado que a autora desejou dar a seu texto: Os recursos utilizados em “Sei que o assunto não é esse, mas, às vezes, fico imaginando como seria sem as árvores, sem as flores, sem a nossa Amazônia, isso é tão bom.”, utilizado para retorno ao sentido primeiro da proposta feita em: “Essa experiência da argila, mexer com o barro, foi muito bom.” O uso de elementos de ligação, garantindo ao texto coesão e, conseqüente, coerência.” Como já disse, me senti leve, foi uma coisa maravilhosa, eu adorei, foi muito

Texto IV

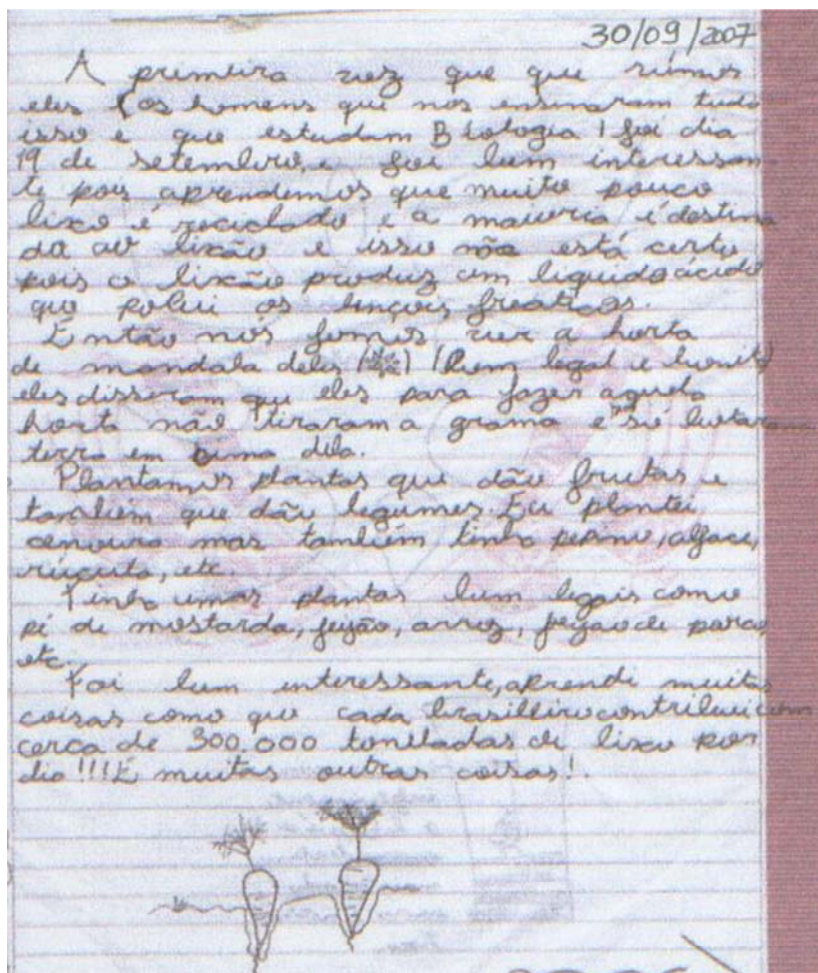


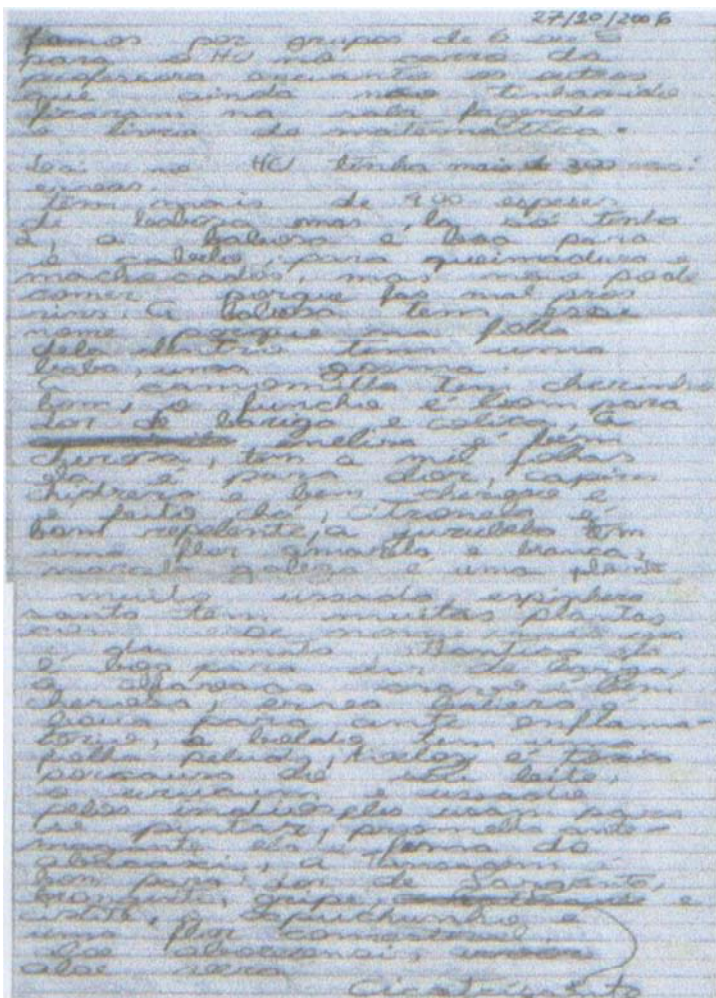
Figura 47: Produção de texto: Relatório/Texto IV

Textos III e IV: Textos produzidos por uma mesma aluna em 2006 (Texto III) e 2007 (Texto IV), no gênero *relatório*, após saídas de campo – horta medicinal do HU (2006) e horta “mandala” (Biologia/UFSC). Os dois textos apresentam um bom desempenho linguístico e revelam a apropriação dos recursos da língua escrita se processando. No Texto III, chamamos atenção para a objetividade na

organização, incluindo-se o uso correto da pontuação na enumeração das ervas medicinais destacadas pela aluna.

Os textos que se seguem (**V e VI**), também produzidos em 2006 e 2007, são de uma mesma aluna. Nele, estão bem evidentes a apreensão do uso do parágrafo como da pontuação, evidenciando-se nos dois, bons registros das observações feitas.

Texto V



Texto VI

6ª feira, 28 de setembro de 2007

Visita à Horta do Centro Acadêmico de Biologia

Conhecendo a Horta "mandala"

O Leonardo nos disse que horta "mandala" é uma horta em formato de alguma coisa da natureza. Por exemplo, quem a deles que os cantos são em forma de pétala que com todos os cantos juntos formam uma flor.

E ele também disse que a roça não é como nós de tem mais de um estomago, como a grama é difícil de crescer a roça como a grama murcha bem, ergue, ressurta a grama e depois cresce de novo.

O Leonardo explicou o ciclo da compostagem que é assim: a gente planta, come e com a parte da fruta ou verdura fazemos adubo e com o adubo plantamos, assim e assim vai o ciclo da compostagem.

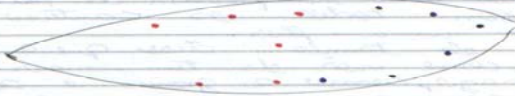
Depois ele mostrou os anos que se planta em lugares alagados, mas que os deles não estejam alagados, porque tem uma espécie que também é adubo.

que se chama *Canavieira* que quando cresce

Plantação das Hortaliças; Características das Hortaliças e Alimentação orgânica

Guatieri trouxe de Blanton algumas outras pessoas plantaram como o Tabaco, Inhame, Batata, Repolho e o Ervilha, mas ele se lembra de alguns.

Cantares que plantamos



- Cenoura
- Pepino
- Salsão

Figura 49: Produção de texto: Relatório/Texto VI

Por último, no Texto VII, a clareza das observações feitas pela aluna revelam-se nas colocações e construções textuais.

Texto VII

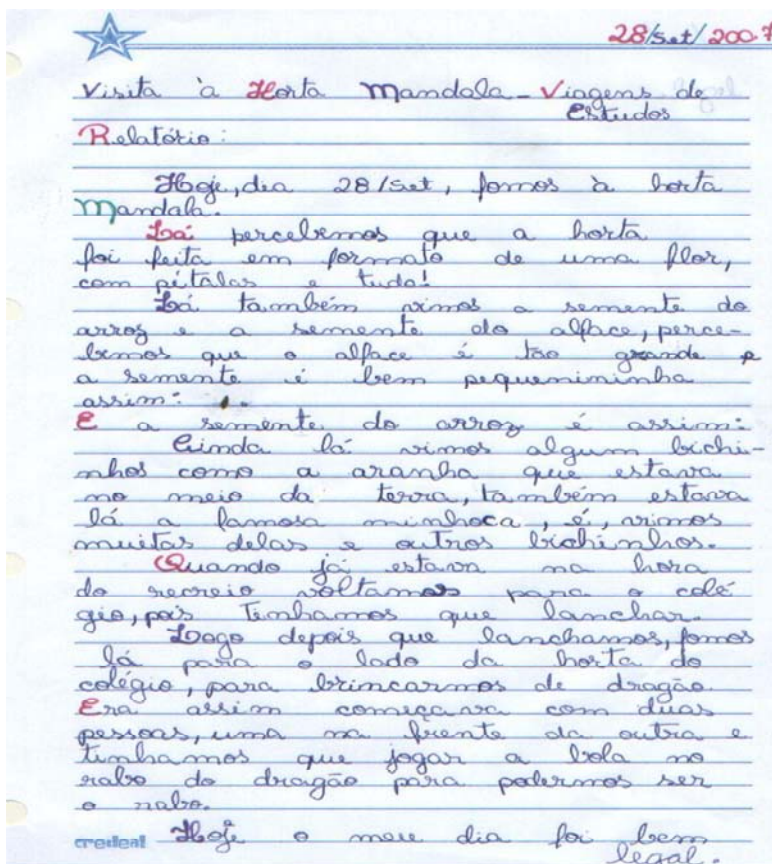


Figura 50: Produção de texto: Relatório/Texto VII

Referendando o valor da relação da linguagem verbal com outras formas de linguagem, incorporadas nas atividades desenvolvidas/apresentadas, Eni Orlandi (1999: 38-39), chama a nossa atenção para o fato da *exclusão* das diferentes linguagens que compõem, hoje mais ainda, a vida social das crianças e jovens estudantes, cujas marcas claras encontramos no texto do aluno X, logo ao início desta discussão, sob forma de *linguagem* desse *social*:

O que gostaria de acrescentar – e é esta a contribuição específica que trago para esta discussão – é que o espaço de leitura **escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem.**

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. [...] Dessa forma, o processo de compreensão de um texto, certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem.

Dessa forma, como temos comprovado nas propostas do Laboratório de Linguagem, trabalhar, junto aos alunos, a articulação de tais linguagens em atividades de leitura e escrita (produção de texto) é trazer para a Escola tais leituras “que eles fazem de seus jeitos, fora dela, e para seus mundos” (ORLANDI, 1999: 40), incorporando-as a seu cotidiano escolar, fazendo sentido, a que acrescentaremos fala de João Wanderley Geraldi (2010[2000]), no seu texto *A Linguagem nos Processos Sociais de Constituição da Subjetividade*, no tocante à sutileza da escrita, enquanto tecnologia avançada, que, ao ser controlada por uma classe dominante, cria “A cidade das exclusões”:

A conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição de nossas consciências. Uma tal “tecnologia”, a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação. A leitura pressupõe uma escritura. E a escritura erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. Tal uso da técnica da escrita pretendeu estancar a fluidez da palavra; entorpecer-lhe os poderes, impedir toda futura desordem pela fixação dos significantes e seus significados; definir, orientar e projetar as realizações humanas, enfim, reger a mutante vida dos homens e de seus signos.

Ao labirinto das produções fluidas da oralidade, com suas diversidades, sobrepôs-se, com a escrita, o esforço de decifração da ordem, da construção do imutável. E antes mesmo que a escrita se tornasse tecnicamente acessível àqueles que habitam as periferias das cidades e do poder, a escritura construiria uma cidade letrada, “o anel protetor do

poder e o executor de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais”. (RAMA, 1984: 43).

Por fim, concluímos com a reprodução desse recorte do texto do aluno X, solitário em seu planeta exterior/interior, a nos revelar que, no processo de construção/formação de um ser humano lúcido, eficiente a si mesmo como ao “outro” em suas ações coletivas/sociais, estarão suas produções verbais como não-verbais – em diferentes linguagens de expressão comprovadoras da natureza social e dialógica da linguagem na construção da consciência social do homem (BAKHTIN, 2000).

[...] e quando eu estava fazendo eu mesmo eu senti que estava sozinho no planeta e depois apareceu um monte de amigos e eles estavam me puxando para viver com eles, e quando eles estavam socando, eu senti que eles me davam uma porrada e me jogando para fora do planeta, e depois que a professora deu os feijões pra gente colocar na terra, eu senti que eu estava sozinho no planeta de novo, e plantei os feijões na terra e cresceu muitos amigos e quando a gente, os meus amigos que eu plantei eles me tocavam e disse assim: vamos continuar brincando com o barro!!!

A partir de então, valerá para nós a pergunta, feita anteriormente: a que modelo teórico de letramento corresponderão determinadas práticas de leitura e produção de texto selecionadas: autônomo ou ideológico? Ao tentar responder a essa pergunta, com observações/reflexões, buscaremos confirmação à asserção 3.

Vimos que, com a definição dada por Scribner e Cole (1981: 19, apud KLEIMAN, 1995: 19) para letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”, segundo Kleiman (1995) práticas escolares dedicadas somente à aquisição do código escrito (alfabético, numérico), passam a não ser vistas como letramento enquanto prática social, mas como um tipo de prática para desenvolvimento de habilidades no uso do conhecimento sobre a escrita. E que, essas práticas ancoram-se no modelo autônomo (STREET, 1984, apud STREET, 2003: 4). Nesse modelo, a escrita se constituiria em um “produto completo em si mesmo”, sem estar relacionado a sua produção, distinta da oralidade em que o enunciado sofre mudanças de rumos, com improvisações com sua interpretação relacionada à função interpessoal da linguagem, às

identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem durante a interação (KLEIMAN, 1995: 22).

De maneira geral, poder-se-ia, primeiramente, dizer que as práticas de leitura e escrita (produção de texto), selecionadas para análise, não revelam uso estrito do *modelo autônomo* de letramento, embora seja esse modelo, o dominante, a envolver as práticas desenvolvidas na Escola com vista ao saber usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem, como traço da tradição no ensino da língua.

Isso porque, marcas do processo de *interação verbal* podem ser entrevistas nos processos de produção de linguagem, em que gêneros do discurso como instituidores das relações sociais materializaram-se em textos-enunciados. Por exemplo: relatório para registros de aula, ou para vivências na horta; registros da presença no “bloco” para materialização da movimentação dos grupos nos encontros em vivência espaço-temporal; “escrita subjetiva” com narração de sensações e sentimentos, após sensibilização tátil e visual com argila em vivência coletiva ou sensibilização com formas do nome, o que já não denotaria estrita preocupação com código escrito, ou mesmo com determinadas expressões orais.

Pelo contrário, a necessidade de se implementar atividades condizentes com propostas coletivas para o atingimento de um mesmo fim, fez movimentar relações, de forma a materializar a expressão verbal, impulsionada pela *interação*, sem a preocupação, de limitar, com determinado uso que fosse, tal processo de produção de linguagem.

Isso porque, na apresentação dessas práticas, não foi visto que houve estipulação de uso linguístico qualificado para tal. Pelo contrário, na descrição do desenvolvimento das propostas, fez-se pressupor a convivência com falares e modalidades diversas do uso da língua.

Com o entendimento da existência de vários tipos de letramento nas comunidades (a família, a igreja, a rua vista como lugar de trabalho), o *modelo ideológico* vê uma determinação social e cultural nas práticas de letramento. Assim, as formas de interação entre professores/facilitadores e alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo em suas relações de poder (STREET, 1995, apud STREET, 2003: 5).

Nesse sentido, a própria natureza das práticas em análise está a exigir uma postura dos professores/facilitadores bem próxima aos grupos, principalmente, no referente à escuta, sem o que o comprometimento de sua realização é imediato. Por isso, a não aceitação da parte de muitos professores, a esse respeito, dar-se pela resistência em mudar a relação estabelecida, tradicionalmente, entre professor e

aluno, calcada numa distância autoritária, em detrimento de uma proximidade em que não há perda da autoridade como se crê.

Como pressuposto básico tem-se que, como as práticas de letramento mudam segundo o contexto, isso poderá afetar a relação de crianças com o texto escrito, no que diz respeito ao sentido. Determinado grupo de crianças, fora de grupos majoritários, altamente escolarizados, sentem-se bastante distante do modelo seguido pela Escola, uma vez que é coincidente com o desses grupos.

Vimos, também que, na relação com a natureza do que é proposto a expressão verbal garantida a cada um está colocada na mesma relação de paridade, embora sofrendo limitações perceptíveis como as presumidas na fala do aluno X: “Mas eu não sei fazer, professora”. Em que fica implícita a divergência entre o saber acumulado por ele em sua vida escolar, ao qual não atribui valor, frente à proposta feita pela professora que, nesse momento, está para ele como representante dos professores da Escola, institucionalmente ali representada – “pedra no meio do caminho” a desafiar os trabalhos voltados à leitura e à escrita com sentido na Escola.

Reconhecemos, então, que, embora essas práticas estejam voltadas ao *modelo ideológico* de letramento, a sombra do *modelo autônomo* tem se colocado na Escola como a única expectativa social nos trabalhos realizados pela disciplina de língua portuguesa, constituindo-se numa enorme pressão. Essa situação é completamente diferente do dizer de Street (2003) de que tais modelos, o *autônomo* e o *ideológico* não foram propostos como “opostos polares”, por o segundo, envolver o primeiro. Isso vimos ser contemplado, de maneira plena, em fases posteriores às atividades em que reescrituras de textos, arranjos de textos orais e outros, são feitos com finalidades outras de aprendizado em que falar, observar, refletir sobre a língua ganha prioridade.

Por último, averiguaremos, em um dos casos analisados, a existência ou não de elementos básicos de eventos e práticas de letramento, no entendimento já visto. Aqui, lembramos de que um evento, segundo Heath (apud STREET, 2003: 7), pode ser descrito como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” e que, como evento clássico, focaliza uma situação específica, envolvendo a leitura e/ou a escrita, ao apresentar-se de forma vária.

Como existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, fazendo com que funcione, Street (1998) utilizou-se da expressão *práticas de letramento* para referir-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais (STREET, 2003: 8).

A partir do quadro elaborado por Mary Hamilton *elementos básicos de eventos e práticas de letramento* (Figura 8), passaremos às últimas observações/análises, utilizando-nos da atividade de produção de texto do aluno B (Figura 37).

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento
<u>Participantes</u> (pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos): alunos e professores que leram a história Flicts no livro e em projeção.	<u>Participantes ocultos</u> (outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos): o escritor do texto, os editores, livreiros, contadores de história, críticos de literatura infanto-juvenil e outros.
<u>Ambientes</u> (circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá): espaço pedagógico do <i>Linguagem e Vida</i>: Laboratório de <i>Linguagem</i> e auditório do Colégio para apresentação em datashow.	<u>O domínio</u> (de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais): aulas de leitura e escrita (produção de textos) para Séries Iniciais do Colégio de Aplicação-CED/UFSC – com base nos objetivos do plano de ensino da disciplina de língua portuguesa da série e no plano político pedagógico do Colégio – em que se deu: a escolha da cor-personagem com elaboração de vestimenta para si feita com papel crepom e outros materiais; manuseio de máquina fotográfica; produção de texto escrito sobre o personagem da foto; leitura do texto.
<u>Artefatos</u> (ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação-incluindo os textos): texto da história e dos alunos, livro da história Flicts de Ziraldo, materiais artísticos, máquina de fotografar, fotos, materiais específicos à sala ambiente do Laboratório e outros.	Todos os outros <u>recursos</u> trazidos para a prática de letramento (incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos): desejos, vontades, metas estabelecidas com o grupo do qual o aluno B participou.
<u>Atividades</u> (as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento): atividades descritas à página 184.	<u>Rotinas</u> (estruturadas e trajetórias que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares): horários pré-estabelecidos para os encontros no Laboratório de Linguagem, dentro da grade de horários semanais da série, destinados às aulas de língua portuguesa; regras estabelecidas com o grupo nos encontros iniciais do Laboratório para melhor condução das atividades, evitando-se perdas de oportunidades de produção; conhecimento prévio no primeiro momento do encontro para se saber da sua condução com melhor participação de todos.

Figura 51: Prática de letramento?

Pela visão destacada dos elementos acima dispostos, verificamos que as atividades orais e escritas, das quais a produção de texto analisada faz parte, poderão ser designadas como práticas de letramento, a partir de evento motivado socialmente, como um evento escolar para ensino e aprendizado de leitura e escrita (produção de texto) da língua portuguesa com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de então, nesse momento de nossa discussão, iremos tentar estabelecer confirmações ou não à **asserção 4**, referente à convivência das diferentes variedades de usos linguísticos para favorecer o acesso à norma culta/comum/*standard*, na produção escrita, a alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em fase inicial de seu processo de letramento na Escola.

Antes de darmos início, porém, diremos a esse respeito que os alunos⁸⁵ das séries que participaram na pesquisa, já haviam cursado a primeira série (alfabetização) e a segunda série, que se propõe a dar um certo fechamento ao processo de alfabetização iniciado na primeira. Processo este voltado somente ao *letramento autônomo*.

Por isso, termos precisado iniciar um trabalho para tentar “descondicioná-los” do “certo” e do “errado” em língua, do medo de escrever “errado” e, por isso, escrever pouco ou quase nada para não errar etc. Muito estudo, esforço e imaginação foram empreendidos da parte de todos os participantes, para que a fluência se colocasse desimpedida de censuras. Com isso, já havia, apesar de serem iniciantes no processo de *letramento* na Escola, muita monitoração, não tanto para a fala, mas para a escrita.

Tentaremos, então, visualizar casos de transposição de suas variedades para a escrita nesta etapa final de análise quando possível, entremeando-os às nossas observações/reflexões acerca do disposto na asserção 4, no que toca ao favorecimento do acesso à norma culta/comum/*standard*.

Em momentos anteriores, fizemos apontamentos no sentido de observarmos, em algumas situações sociais descritas que a presença da subjetividade/identidade se revelou nas análises. Esse fato não poderia ter se dado sem que a presença das marcas linguísticas da comunidade a que pertencem os alunos, representados, nessas situações, por nossas produções de linguagem, estivessem fora desse processo.

⁸⁵ Os alunos da turma de 2008 encontravam-se na segunda série, portanto, só haviam cursado a primeira série.

Vilas Boas (1988:12-13) nos alerta para o fato de que, no ensino e aprendizagem de leitura e escrita na Escola, deveremos partir de situações reais de diálogo, tal como ele é usado em situações sociais concretas com proposta de trabalho mais coerente com determinados princípios linguísticos, mais adequados à realidade sociocultural do grupo. Acontecendo, desse modo, com certeza, diz-nos a autora, os resultados seriam outros.

Ainda nesse sentido, a autora nos diz que, se refletirmos sobre o aprendizado de aquisição da linguagem por uma criança, iremos ver que não foi repetindo regras, nem reproduzindo simplesmente, frases sem sentido para ela que pôde perceber “os jogos” do sistema da língua para poder se comunicar sobre o que sente, percebe, pensa etc. Mas foi preciso também se utilizar de sua “capacidade específica que ela tem para a apreensão e uso de regras, constituídas no jogo social da interlocução”. Por isso, será “falando e ouvindo, interagindo com quem está a sua volta, formulando livremente hipóteses sobre suas formas, que ela aprende a língua materna.”

Da mesma forma, em relação aos diferentes modelos de *letramento* (*autônomo* e *ideológico*) que, segundo Street, não se encontram em polaridades opostas, segundo Vilas Boas (1988: 13), para que o aluno domine habilidades de uso nas modalidades falada e escrita da língua:

[...] é condição necessária que ele possa operar concretamente com ela, observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos, em diferentes contextos e situações. Tomar posse da palavra, descobrir, dentro dos limites impostos pela própria língua, novas formas de expressão, sendo sujeito ativo, como o foi no processo de aquisição da linguagem. A consciência de que sabe e de que tal saber foi construído ativamente por um percurso de descobertas, traz consigo um imenso prazer para o aluno: o de saber que pode aprender e, por conseguinte, o aumento de sua potência de agir.

Ao observarmos as três produções de texto do aluno B e refletindo sobre essas considerações teóricas, podemos dizer que essas produções revelam, nessas situações analisadas, essa apreensão e uso de regras da modalidade escrita da norma culta/comum/*standard*, “constituídas no jogo social da interlocução”. Por exemplo: “e comesei tente” (e comecei tentei) em que o ditongo -ei em sílaba final apresenta redução apenas em “tente” (tentei). De forma semelhante em “discubri

dentro”, a vogal final em “dentro” é registrada com a letra “o”, enquanto a vogal, base silábica de uma sílaba pretônica, é registrada com “u”. Sabemos que haverá explicações para essas ocorrências, a partir de condicionantes linguísticos internos e externos, a influírem nesses fatos, porém, o que intencionamos mostrar é que o aluno experimenta-se na expressão da língua escrita e consegue um desempenho linguístico satisfatório no que se propôs dizer. E faz isso, revelando usos de sua variedade linguística como em “essa matanças” e “seu poderes” em que a marcação de número (plural) é feita pelo acréscimo do morfema –s, ao substantivo, núcleo do sintagma, caso não muito comum no português brasileiro (COELHO, et al. 2010).

Embora não tenha se apercebido ainda de todas as regras de organização de um texto escrito como a demarcação de término de períodos, o seu texto tem sequência temporal (“Quando vi na TV essa matansas na televisão”), elementos de ligação de ideias: a conjunção “e”(“e comesei tente”), o emprego de “até”, conferindo coesão e também coerência à disposição das ideias.

Já a segunda produção textual do aluno B, aqui trazida para análise, refere-se a uma atividade diária de um outro projeto da Escola em que nos encontrávamos inseridos. Mesmo oferecendo resistência para fazê-lo, (os alunos afirmavam que já se sentiam cansados de fazer esse tipo de texto todos os dias), a composição textual oferece observações não existentes no anterior. A percepção do aluno para uma organização textual, condizente com o registro diário, a iniciar pela data acima do texto, a disposição do texto na folha pautada, a mudança de linha para iniciar um outro dia (“Na 4ª feira...Na 5ª feira...”). No entanto, não fez a mudança de linha para iniciar o registro das atividades de 6ª feira, talvez por que fosse lhe faltar linha para terminar o texto em uma única folha de papel, quem sabe? Chamamos, ainda nesse texto, a atenção para a abreviação da palavra “biblioteca” (“Bib.”), na linha 12, talvez por ser difícil para ele escrever em se tratando do encontro –bl– normalmente registrado –br– como variação da área rural e rurbana, de acordo com o contínuo de *urbanização* de Bortoni-Ricardo (2004). Nesse caso, do não registro da palavra por inteiro, podemos entender como uma espécie de monitoração que o leva “à fuga” para não correr o risco de “errar”.

Já, no terceiro texto do aluno B, observamos a presença de um ponto ao final de tudo (os demais sinais de pontuação foram feitos em exercício de revisão, em sala de aula) e a letra maiúscula iniciando período. Regras que já o aluno começa a usar, confirmando que: “falando e ouvindo, interagindo com quem está a sua volta, formulando

livremente hipóteses sobre suas formas, que ela aprende a língua materna” (VILAS BOAS, 1988: 13). Nesse caso, em sua modalidade escrita.

Por último, ainda no terceiro texto, registramos a presença da instituição “Pro menor”, trazida da realidade do aluno para a sua história, onde os “dois filhos foram trabalhar com 14 anos”, um como veterinário e o outro como engenheiro. Temos aí, três marcas sociais bem evidentes: “trabalhar com 14 anos” como a realidade social de jovens de famílias de baixa renda, a presença da instituição “Pro-menor” para onde vão menores quando retirados de suas famílias ou abandonados por elas e a expectativa da mudança social, proporcionada por uma profissão de nível superior. É com clareza que podemos perceber a identificação com a camada social de prestígio, isto é, com tudo que a representa, principalmente, a variedade de uso linguístico denominada, na nossa pesquisa, de norma culta/comum/*standard*. São traços de sua identidade que vão se constituindo na e pela linguagem.

Mais algumas observações sobre aspectos que nos levem à perceber marcas de diferentes variedades de uso nas produções dos alunos, encontramos no texto do aluno X, sublinhadas nesta exemplificação “eu senti que eles me davam um porada e mim jangando para fora do planeta”,”e depois que a professora Deu os fejões pra gente coloca na terra”.

Em “um porada” o gênero não se encontra marcado no artigo definido e em “mim jangando” variação das formas pronominais me/mim, usadas em posição de objeto. Nesse segundo caso, temos uma variação fonológica em jogando/jangando por assimilação e uma variação morfológica em me/mim e também sintática pelo pronome oblíquo na função de objeto. Outra variação fonológica encontramos em “fejões”/feijões com redução do ditongo –ei– para –e-. Já em “pra gente coloca”, há variação morfológica em coloca/colocar, ou morfofonológica.

Cotejando as produções de texto dos alunos B e X, juntamente às demais analisadas, percebemos ser possível o ensino da norma culta/comum/*standard*, na Escola, sem que precise se dar por imposição. Pelo contrário, é necessário que se permita a convivência das diferentes variedades de usos linguísticos, dentre elas a norma culta/comum/*standard*, para que o seu acesso possa se dar de modo efetivo, principalmente para os alunos que não a dominam ou a dominam com precariedade por fazerem parte de comunidades onde a variedade linguística predominante seja outra.

Queremos dizer com isso que podemos confirmar a asserção 1, porém com uma ressalva, a de que a dimensão desse favorecimento em relação ao acesso efetivo dependerá, principalmente, da tomada de consciência/conscientização de todos nós professores de que é preciso provocar mudanças, primeiro em nossas próprias linguagens, tornando-as mais abertas a construção de novas relações com nossos alunos. Isso vimos, em 2.3, quando colocamos que o grande problema em relação ao ensino da língua portuguesa nas Escolas residirá muito mais no oferecimento de verdadeiras condições aos alunos, para que consigam inserção social através de práticas sociais de linguagem oral e/ou escrita, do que propriamente no ensino impositivo na norma culta/comum/*standard*.

A esse respeito, na visão de Bortoni-Ricardo (2008: 83), temos que:

No entanto, é consensual que as fragilidades do trabalho pedagógico no início do ensino fundamental vão refletir-se no desempenho dos alunos como leitores e produtores de texto, contribuindo para as altas taxas de repetência e evasão da escola brasileira ao longo de toda a escolarização.

E sobre isso podemos afirmar as práticas sociais de leitura e escrita aqui relatadas/analizadas a partir das abordagens apresentadas revelaram um favorecimento ao acesso à *norma culta* sem que necessitasse haver imposição por repetição vazia ou mera reprodução, pois percebemos e apontamos nos textos uma relação em diferentes níveis com a cultura escrita, conforme visto anteriormente com Faraco (2008: 54) que

[...] a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita.

Mesmo nos textos dos escritores mais iniciantes apresentados, nestas análises, pôde ser verificado esse monitoramento ora maior, ora menor, havendo, em certos momentos, uma aproximação da espontaneidade característica da modalidade oral. No entanto, todos os textos revelaram uma busca pelo uso de recursos da modalidade escrita, incluindo-se os que garantem sentido como os recursos de coesão e coerência, de forma a ir imprimindo ao texto proximidade maior com o modo, a maneira de expressar-se por escrito própria das variedades de uso da *norma culta*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por evidências reveladas nos objetos tomados para análise, de fato, confirmamos a necessidade apontada em Labov (1966, apud CAMACHO, 2006: 72), aqui relembra de que:

A variedade linguística que empregam os membros de uma comunidade é fator de identificação social. Se é estigmatizada pela escola, em contraponto à variedade padrão, instaura-se um conflito entre os valores simbólicos, que a instituição pretende inculcar, e os que o aluno tem para compartilhar com os demais membros de sua própria comunidade e que o identificam com seus pares.

Necessidade que se encontra corroborada nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998: 31) que nos permitimos repetir, nessas considerações finais, com intuito de reunir pontos abordados nesta dissertação, de maneira a conferirem maior força de sentido às nossas asserções confirmadas:

Essas crenças insustentáveis (de que existe uma forma correta de falar e de que uma fala de uma região ou comunidade é melhor que outra, etc) produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, **denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter.** Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: **o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.** (Grifo nosso).

Retomando a análise da situação feita por Faraco (2008: 56) acerca dessas questões, concordamos com ele ao apontar para natureza política e social dessa situação de imposição de uma variedade de prestígio sobre as demais, uma vez que as práticas socioculturais de uma cultura letrada, num sentido mais abrangente, envolvem não só atividades de leitura e escrita, mas toda atividade, mesmo que só na

oralidade, que tem o processo histórico do escrever como pano de fundo.

Dai, podemos dizer que resultados significativos em relação às produções de linguagem do grupo – produções construtoras da **identidade**, quer do espaço, como de seus participantes, no enfoque individual e coletivo – foram favorecidos, por terem sido consideradas *condições de produção de linguagem* sempre presentes em qualquer **processo de interação verbal** (BAKHTIN, 2004). Destacamos, nesse aspecto das atividades, a construção coletiva do espaço físico em sua relação com a construção do espaço de nossas relações.

Foi o que vimos acontecer com as produções dos meninos e meninas: **registros das saídas** com anotações sobre o que fazer para que a horta pudesse reviver; **listas das nossas necessidades**, a partir dos **desenhos das plantas, projetos do espaço do Laboratório** para o atendimento do que pretendíamos fazer lá dentro; **entrevistas** com livreiros, organizadores de exposições, professora da Escola (Maria Elza) para obter informações a serem transformadas posteriormente em trabalhos em decorrência de nossas propostas; **painel/ instalações** (arte visual) representativas da horta, antecipando/acompanhando nossas decisões/deliberações para dar continuidade às pesquisas sobre ervas medicinais e outros plantios e muitas outras mais). Essas produções iam ganhando sentido ao nascerem de nossas próprias relações com suas problematizações que buscávamos resolver como de responsabilidade de todos.

Positivamos, portanto, nessas considerações finais, que tudo isso ratificou para nós que nos trabalhos com a linguagem deveremos procurar dar ênfase aos processos intra/ intersubjetivos, com ocorrência nos espaços sociais em que os gêneros discursivos instituem relações, para que as práticas de letramento possam se construir como prática social constitutiva da linguagem em processos de *interação verbal*.

Por essas razões, puderam ser registrados, em maior ou menor grau, avanços na produção como no aprendizado em geral, mas, principalmente, nas relações em grupo, confirmando com Charlot (2000: 61) que “[...] a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)”.

Apropriando-se desse saber, ficará mais fácil compreender que não será o modelo “oficial” de letramento, o *autônomo*, que irá definir, ou não, o progresso ou grau emancipatório causado pela leitura/escrita como processos libertadores como se fazia ver anteriormente, porém,

que todo meio de construção linguística de cunho social, também presentes como agenciadores de letramento, uma vez aproveitados, farão com que tudo o mais concorra, para que todos venham a se apropriar do que é construído socialmente, por qualquer camada social, sem empobrecimento cultural de quem quer que seja.

Dessa forma, processos de letramento em que se encontram inseridos grupos não majoritários deverão estar incluídos nos projetos de letramento propostos por núcleos agenciadores de natureza diversa, como Escola, Igreja, outros mais, sem preconceito a distanciá-los entre si, uma vez encontrarem-se em todos eles, produções de qualidade, verdadeiramente importantes a avanços de toda ordem, sem motivo para que esse fato venha a ser ocultado.

Por isso, em segundo lugar, obtivemos a confirmação de que processos de letramento presentes à Escola de forma dominante seguem *modelo autônomo* (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), mas que as atividades apresentadas mais as anotações do diário de campo da pesquisadora revelaram que os modelos *autônomo* e *ideológico* estão a se interpenetrar sem exclusão que seja de um ou de outro, uma vez que o modelo *ideológico* envolve o modelo *autônomo* (STREET, 2003).

Assim, vimos também, em alguns momentos, usos da escrita com sentido fazendo-se presentes em seus diferentes gêneros, como instâncias e não somente como textos-enunciados, materialização desses mesmos gêneros.

Com os fundamentos linguísticos abraçados à concepção de língua heterogênea que traz em si uma variabilidade inerente – de construção sociocultural – e nos estudos sobre o letramento, em interface com a antropologia, ficou claro que, em primeiro lugar, precisaremos desvestirmo-nos de papéis tomados para nós como únicos, pois, conforme vimos com Faraco (2003: 22):

O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.

Daí, termos confirmado e concordado também com Werner (2001: 167-168) que participantes do diálogo definem e são definidos uns em relação aos outros, pois foi na relação colocada na/através da linguagem, como exposta anteriormente, que conseguimos tomar consciência da relação de poder existente entre nós no grupo e, por isso, ser importante no processo de ensino e aprendizagem se atentar para o fato de que o significado (valor simbólico) de cada um vai ser um dos principais fatores na determinação da carga afetiva necessária à apropriação dos conteúdos e das regras de comportamento. Por isso, vimos ser, realmente, “importante o professor ter essa preocupação, ou seja, de **chegar mais próximo**, de **afetar** o aluno, estabelecendo um tipo de diálogo que favoreça o processo de intersubjetividade professor-aluno.” (Grifo acrescido) Quando não há esse processo, o aluno encontra dificuldade de se apropriar dos conteúdos, códigos, regras e construir os conhecimentos e habilidades que ainda não domina, como vimos com os alunos que haviam passado somente pelo *letramento autônomo*, centrado no código, na reprodução e na cópia pura e simplesmente de palavras, frases construídas a partir de uma só variedade da língua, muitas vezes, coincidente com o que Faraco (2008) distinguiu como *norma-padrão*.

Um ponto forte do que foi apresentado, nesta dissertação, fez referência à apropriação da escrita, como tecnologia avançada. E consideramos que, por tudo que está aqui sendo levantado, grande melhoria se dá, quando escolhemos caminhos como este, na relação dos alunos com a língua escrita, naturalmente, percebida por eles como alguma coisa muita incômoda sem função social em suas vidas, a não ser nos trabalhos escolares. E foi com muito prazer que vimos eles experimentarem outras formas de se expressarem pela escrita circular ou inventada em suportes diferenciados, escolhidos por eles mesmos, distantes de uma escrita por demais “burocrática” no dizer de Paulo Freire.

Nas análises dos casos dos alunos X e Y, principalmente, essa situação ficou mais evidente, seguindo-se os dos alunos A, B, C e D, todos eles com muita dificuldade na relação com o ato de escrever, como se houvesse bloqueios, de tal forma que foram encaminhados à área da saúde. No entanto, pudemos constatar que, se problemas havia, eram de ordem, em grande parte, do social, a refletirem em suas linguagens. Isso se dava quando se encontravam na escola, pois havia registros de depoimentos familiares de que, em suas casas ou em outros ambientes, não apresentavam as dificuldades que se revelavam no ambiente escolar.

Podemos afirmar que grande impulso obtido, na relação desses alunos com a linguagem, mas principalmente com a escrita, relacionou-se com o espaço que foi aberto para a conjugação dos saberes, citada, no capítulo dois, em referência à pesquisa-ação. Sobre isso, notamos que o trabalho que pôde ser realizado com grupos sociais que interagiam em nossa escola pública, componentes de uma *comunidade de saberes*, (alunos e seus pais/familiares – pertencentes a camadas sociais diversas, em alguns casos, muito distintas/distantes –, professores, servidores, estudantes universitários bolsistas e/ou estagiários em prática de ensino e outros de fora do ambiente da comunidade escolar/universitária) aproximou os alunos da linguagem, principalmente, escrita como alguma coisa que os aproximava do espaço do conhecido.

Completamos a questão anterior com o que nos colocou Thiollent (1986:29) a respeito do “material” qualitativo gerado na situação investigativa numa pesquisa-ação: “A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação.” Pois, sobre esse material, o autor nos diz ser essencialmente feito de linguagem: simples verbalizações, imprecações, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas.

Também, é importante referendar por tudo que consideramos até então a importância do professor pesquisador refletir sobre a sua própria prática, podendo produzir conhecimentos sobre seus problemas, conforme colocamos com Bortoni-Ricardo (2008), pois que sala de aula e laboratórios serão, com certeza, espaços profundamente produtivos, do ponto de vista da produção do conhecimento, caso se instrumentalizem para isso.

Com isso, chamamos a nossa atenção para a importância de que se reveste toda iniciativa voltada à aplicação dos fundamentos teóricos acerca da linguagem em sua produção social, no tocante à leitura e à escrita (produção textual), incorporadas, de forma sistemática, às propostas curriculares do cotidiano escolar. Desse modo, tornar-se-á possível dialogar com os trabalhos de sala de aula, de natureza mais formal e, portanto, mais sistematizados, também necessários ao acesso real aos bens culturais – como o aprendizado efetivo das diversas variedades de uso da Língua Portuguesa em diferentes situações de nossa vida social – de que todos deveriam poder se beneficiar.

Após as considerações feitas, podemos concluir que variação, ensino e letramento deverão caminhar juntos para melhores resultados no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; norma culta/comum/*standard*, como variedade de uso linguístico, constitui

uma dimensão linguística possível a ser trabalhada na Escola sem necessidade de que o processo de aprendizagem se faça por imposição; no entanto, em relação à verificação primeira desta pesquisa – mais do que comprovar uma “quase hipótese” ou asserção geral – podemos dizer que encontramos evidências de que apontamos caminhos para a convivência das diferentes variedades de usos linguísticos nos estudos de leitura e escrita na Escola, pelos resultados no desempenho linguístico dos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tanto na sua produção oral quanto na produção escrita.

E que, se desejarmos possibilitar essa convivência nas relações dos grupos, necessitaremos nos voltar, primeiramente, às produções de linguagem que se dão nos processos de interação verbal, permitindo que aconteçam sem que tentemos intentar fazê-lo, pois, como vimos, os gêneros do discurso, por si só, são os que instituem as relações sociais nas quais o texto-enunciado surge como materialização de usos da língua nas interações instituídas por meio dos gêneros.

Nesse acontecimento, perceberemos que experiências carregadas de subjetividade facilitam a formação de espaços constituidores da identidade pessoal e, portanto, também da identidade do grupo. Essa situação implicará na presença valorativa e hierárquica das marcas não só linguísticas, mas também, sociais de todos os participantes dessas experiências/atividades de leitura e produção escrita.

E quando essas ações de falar e escrever se abeiram da vida (social) que flui em nosso cotidiano escolar mais estarão plenas de variedades linguísticas, incluindo-se as da *norma culta* como uma das que se apresenta – e com muita força – à identificação dos falantes/alunos. Esse é o processo que vimos acontecer nas práticas relatadas, nesta dissertação, que, uma vez submetidas às análises em seus resultados, como práticas sociais de leitura e escrita, revelaram-se favorecedoras do acesso à *norma culta*.

Ao final de tudo, pois, deixamos a importância dos fatos à simplicidade de dizer da criança:

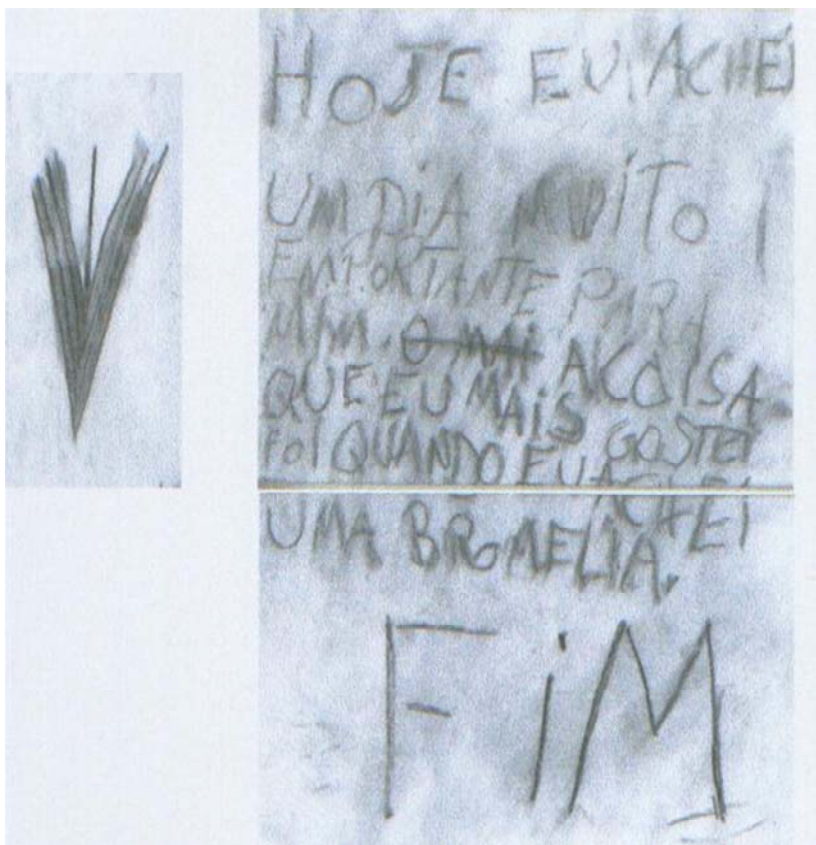


Figura 52: Produção de texto: Eu achei uma bromélia (escrita com carvão)

REFERÊNCIAS

ABADZI, H. Adult literacy: A problem-ridden área. World Bank: WASHINGTON, Anderson A. B.; TEALE, W. H.; ESTRADA, E. **Low-income children's preschool literacy experiences**: some naturalistic observations. Informativo trimestral do Laborator of Comparative Human Cognition 2, 59-65. 1980.

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond. Nosso Tempo: A Rosa do Povo. In: **Poesia e Prosa**, vol. único. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1983.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikail / VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahoud & Yara Frateschi Vieira. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]: 261-262.

BAKHTIN, Mikail. **Estética de la Creación Verbal**. 4. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1990.

BAKHTIN, Mikail. La construcción de la enunciación. Tradução do italiano por Ariel Bignami. In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotsky**: la organización semiótica de la consciencia. Barcelona: Anthropos, 1993: 217-243.

BAKHTIN, Mikail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora da UNESP – HUCITEC, 1988: 71-210.

BAKHTIN, Mikail; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahoud & Yara Frateschi Vieira. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAPTISTA, Maria Alice Silva. **Na dialogia da leitura, a transformação da linguagem**: linguagem e vida – experiências vivas de leitura em laboratório de linguagem. Monografia do Curso de Especialização em Leitura e Produção de Texto – UFF/RJ: Niterói, 2004.

BAPTISTA, Maria Alice Silva. **Nossa casa, nossa gente**. Plano Pedagógico, CIAC II /UFF/RJ, 1988.

BARROS, E. M. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 1. ed. 6. reimp. out. 2012. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguelmu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. 1. ed. 2. reimp. fev. 2011. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1. ed. 2. reimp. jun. 2011. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**; prefácio Gilvan Müller de Oliveira; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau**. São Paulo, CENP, Secretaria do Estado da Educação, v. IV, 1978.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dispersos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da fundação Getúlio Vargas, 1975.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa [1978]. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CERUTTI-RIZZATI, Mary Elizabeth. **Elaboração didática**: um olhar praxiológico. 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000 (reimp. 2007).

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de Souza. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COSERIU, Eugênio. **Lições de linguística geral**. Tradução do Prof. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CUNHA, C.; LINDLEY CINTRA, Luís F. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos Pré-Saussureanos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Organizadoras. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 2. ed. out. 2009. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GEE, J. **Social linguistic and literacies, ideologies in discourses**. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. **O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna**. Artigo a ser publicado no livro Ensino de Sociolinguística e Linguística Histórica na graduação (GELNE).

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacies studies. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Situated literacies**. London and New York: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. Critical factors in literacy development. In: CASTELL, S. de; LUKE, A. & EGAN, K. (Orgs.) **Literacy, society and schooling**. A reader. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**: narrative skills at home and school. *Language in society*. 11, 1982:49-76.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **On language**: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of

mankind. Translated by Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1988 (Título original, 1836).

JACOBI, Friedrich Heinrich. **The main philosophical writing and the novel Allwill**. Translated from German with an introductory study, notes & bibliography by George di Giovanni. Montreal & Kingston: McGill & Queens' University Press.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: BAGNO, Marcos; SCHERRE, Marta Maria Pereira; CARDOSO, Caroline Rodrigues. 1. ed. 1. reimp. abr. 2011. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. Washington, D.C, Center for Applied Linguistics, 1966.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. 1. ed. em português. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LUCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. Organizador. **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004: 63-92.

MACHADO DE ASSIS. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Ed. Garnier, p. 191.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Introdução. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

MEILLET, Antoine. **Esquisse d'une histoire de la langue latine**. Paris, Klincksiek, 1977.

MESERANI, Samir. O intertexto escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. MESERANI, Samir; KATO, Mary. **Linguagem, criatividade**: leitura, interpretação, gramática, redação. 1º grau. São Paulo: Saraiva, 1979.

MOUNIN, Georges. **História da Linguística**: das origens ao século XX. Porto: Despertar, 1970.

ORLANDI, Eni Pulcinelle. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OSAKABE, H. O mundo da escrita. In: ABREU, M. (Org.). **Leituras no Brasil**. ALB/Mercado das Letras, Campinas, 1995.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística**: I objetos teóricos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística**: I objetos teóricos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PRETTI, Dino. A respeito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETTI, Dino. (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações-FFLCH/USP (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo) 1997:17-27.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, Xoán Carlos et al. (Orgs.); **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem e ética: algumas considerações gerais. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 3. ed. maio 2008. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: uma discussão no campo aplicado. 4. reimp. out. 2006. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil**. Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea. Coimbra, 1968.

ROSENBLAT, A. **El critério de corrección lingüística**. Unidad o pluralidade de normas em el español de España y América. El simpósio de Bloomington. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

SAPIR, Edward. O gramático e a língua[1924] In: SAPIR, Edward. **Linguística como ciência** – Ensaios. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969: 29-42.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 4. edição. São Paulo: Cultrix, 1972 [1916]

SEVERO, Cristine Gorski, **Por uma perspectiva social dialógica da linguagem**: repensando a noção de indivíduo. Tese (Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Fábio Luiz Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Orgs.) **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2002.

SILVA-BRUSTOLIN, A. K. **Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. edição. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

STREET, Brian (Kings College Londres) **Abordagem alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. CUP: Cambridge, 1984.

STREET, Brian. Review Article on books on ethnographic research para Journal of Research. In: **Reading**, 16 (2) Special Issue The New Literacy Studies, Set. 1993: 165-174.

STRET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. 1995.

THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa, com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. In: **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 49, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. **A norma linguística**. 67 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1974.

VALLE, C. R. M. **Sabe? ~ não tem? ~ entende?:** Itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivo. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

VILLAS-BOAS, Heloísa. **Alfabetização**: nova alternativa didática. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

WERNER, Jairo. **Saúde e Educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Coleção Educação em diálogo. v. V. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Maxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

ZUÑIGA, R. La recherche-action et le contrôle du savoir. In: Revue Internationale d'Action Communautaire, 5: 45, 1981.

ANEXO A – HISTÓRICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO CED/UFSC E PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO⁸⁶

HISTÓRICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO CED/UFSC

O Colégio de Aplicação foi criado em 1961 sob a denominação de Ginásio de Aplicação e com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF).

Nesse período, o funcionamento das Faculdades de Filosofia Federais foi regulamentado pelo decreto-lei nº 9.053 de 12/03/46 que determinava que as mesmas tivessem um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados naqueles cursos.

O funcionamento do curso ginásial foi requerido em 31/07/59, pelo então diretor da FCF, Professor Henrique da Silva Fontes e em 15 de março de 1961 foi concedida a autorização para o funcionamento condicional por meio do Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis. No entanto, somente em 17 de julho, o ofício nº 673 do Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, ratifica o Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis e autoriza o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação, pelo período de quatro anos e passa a se integrar ao Sistema Federal de Ensino.

Inicialmente, foi implantada a 1ª série ginásial, e a cada ano subsequente, foi sendo acrescentada uma nova série até completar as quatro séries do ciclo ginásial. O número de turmas por série manteve-se constante até 1967, quando foram compostas três turmas da 1ª série ginásial. Em 1968, foram formadas duas turmas de 1ª e 2ª séries ginásiais, e por implementação progressiva, em 1970, havia duas turmas por série.

Sendo assim, proporcionamos ao leitor o direito à memória e à história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

No ano de 1970 foi substituído o nome Ginásio de Aplicação para Colégio de Aplicação, e o colégio passou a ter a primeira série do

⁸⁶ Fonte disponível em: <www.ca.ufsc.br>. Acesso em: 30 jan. 2013.

segundo ciclo, com os cursos Clássico e Científico. As demais séries do Ensino Médio foram implementadas gradativamente nos anos seguintes.

Em 1980, foi acrescentado aos cursos já existentes o Ensino Fundamental com a implementação de oito turmas, duas (turno matutino e vespertino) para cada uma das quatro séries iniciais.

Os alunos que frequentavam, até então, o Colégio de Aplicação eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina.

A partir da Resolução nº 013/CEPE/92, ficou estabelecido o número de três turmas por série com 25 alunos cada uma. O ingresso de alunos no Colégio passa a ocorrer via sorteio aberto à comunidade.

Enquanto escola experimental, o Colégio tem proporcionado o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os Cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)

Atualmente o Colégio de Aplicação, inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis.

O Colégio de Aplicação segue a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender á trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão.

No presente momento, o Colégio de Aplicação está em processo de implementação de seu Projeto Político-Pedagógico que foi concebido a partir de uma proposta de gestão participativa.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO⁸⁷

1. Natureza

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, autorizado pela Portaria nº 673, de 17 de julho de 1961 da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, órgão integrante do Centro de Ciências da Educação situado no Campus

⁸⁷ Texto divulgado pela escola na agenda escolar.

Universitário é uma escola experimental mantida pela Universidade e integrada ao Sistema Federal de Ensino.

O Colégio de Aplicação tem por objetivo o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas em conformidade com o que rege o parágrafo único do Art. 9º do Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Catarina (1978), artigo 104 da Lei nº 4024/1961, sendo adaptado às exigências da Lei nº 7044/1982 e da Lei nº 9394/1966 (LDB). Em consonância com a Resolução nº 32/CEPE/90, o Colégio de Aplicação também desenvolve atividades de pesquisa e extensão.

2. Finalidade

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina tem por finalidade:

- 1) Servir de campo de ensino, pesquisa e extensão, voltado para o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas;
- 2) Proporcionara prática de ensino aos alunos dos cursos de Licenciatura e Educação e os estágios supervisionados do Centro de Ciências da Educação, podendo ainda atender solicitações pertinentes ao Ensino Fundamental e Médio dos demais centros da Universidade Federal de Santa Catarina e de outras instituições públicas;
- 3) Desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão;
- 4) Formar cidadãos livres, conscientes e socialmente responsáveis;
- 5) Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.

3. Filosofia

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina propõe-se a ser um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. O Colégio de Aplicação exerce também a

função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa, prioritariamente para os alunos e professores da Universidade Federal de Santa Catarina, em todos os níveis e cursos, bem como para as demais instituições públicas.

O Colégio de Aplicação é uma escola que se propõe à produção, transmissão, construção e apropriação crítica do conhecimento, bem como a sua divulgação, com a finalidade de instrumentalizar os educandos e educadores para a responsabilidade social e a afirmação histórica, contribuindo para o exercício da cidadania.

Os conteúdos trabalhados e a metodologia visam:

A afirmação do educando como sujeito livre, consciente e socialmente responsável.

A instrumentalização para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação do mundo e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.

4. Objetivos

Objetivo geral

O Colégio de Aplicação propõe-se à transmissão, produção, construção, divulgação e apropriação crítica do conhecimento com o fim de promover a responsabilidade social e a afirmação histórica de educandos e educadores.

Objetivos específicos

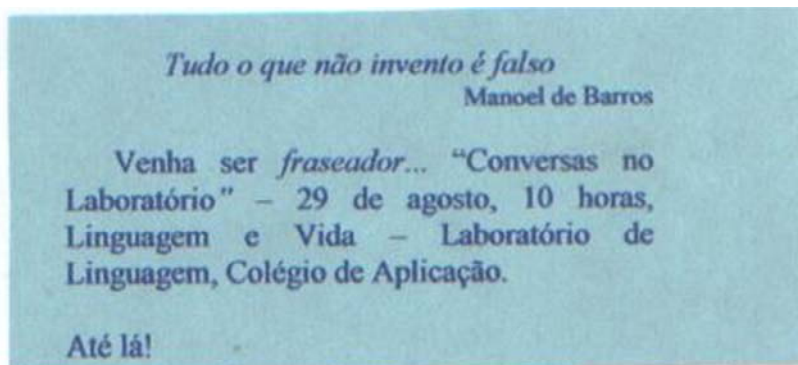
- 1) Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar os educandos na sua atuação, tornando-os críticos e produtivos no processo de transformação do mundo e na consequente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;
- 2) Possibilitar aos educandos a vivência de práticas democráticas concretas para que estes possam se desenvolver como sujeitos livres, conscientes e responsáveis na construção coletiva de sua realidade histórica;
- 3) Proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, bem como para a formação continuada dos educadores.

**ANEXO B – EXPOSIÇÃO NO ESPAÇO ESTÉTICO:
A HISTÓRIA DA ESCRITA (2005)**



**ANEXO C – ATIVIDADE DE EXTENSÃO:
CONVERSAS NO LABORATÓRIO (2006)**

Primeiras Conversas no Laboratório







ANEXO D – SAÍDA DE CAMPO À HORTA DE ERVAS MEDICINAIS DO HU/UFSC

27/10/06

Possessão pela Horta de Ervas Medicinais do HU

Anotações:

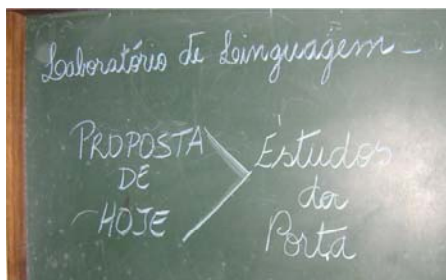
Nome da Ambientadora: Ana

Nome das Ervas: Já vimos botões grandes e pequenos, nós podemos pegar a botã e ver a sua sãca. A ~~botã~~ botã ajuda pra: lobos, machucados ou picados de inseto, pra a pele e queimaduras. Já também vimos uma plantinha que se chama mercuris ela se chama assim porque quando se aperta sai um líquido vermelho. Também vimos com mil que ajuda pra dor de barriga e serve pra fazer chá. Vimos funcho pra chá e pra comer. Vimos pimento e Erva lideira mas seu nome é melissa. Chá-male que ajuda pra salmão. Vimos malforisco e mil folhas mil folhas serve pra e malforisco e pra tosse. Vimos uma planta chamada picão que também é medicinal. Vimos alcaçoba, Vimos dois tipos de capim ~~capim~~ cidreira mas não são os mesmos são mas ou meros ~~os~~ primos eles são cidreiros e capim - cidreira. Vimos gurubeta. Tem uma planta da I la seu é moela legala tem um cheiro forte. Vimos Clópeu de sos, vimos o pau Brasil pequenos no meio. Vimos espunheira Somb, que é bom pro estomago também. Albaraca novo conhecido como gozo, vimos outro tipo de espunheira Somb, Vimos Erva balaia que tem cheiro de tempero e ajuda contra inflamação. Vimos uma erva gigante. Não vimos estas plantas mas a professora Ana colocou no os plantas com: amica de brejo, centão, orelha, capé, chuchu e beldieira.

Registro do Encontro com a Ambientadora

ANEXO E – ATIVIDADE: O MEU GRUPO É ASSIM...

ANEXO F – INTERVENÇÃO DOS ALUNOS NO ESPAÇO DO LABORATÓRIO DE LINGUAGEM: A PORTA



A Construção da Porta

Data: 18/10/2006

Nome: Sulisa
Tuchem
Pamir

Registro de 22 dia

1º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 1º

2º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 2º

3º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 3º

4º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 4º

5º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 5º

6º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 6º

7º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 7º

8º Horta Fayna, Horta
 E duanda, Fayna, Horta
 8º

relatório
 9º

**ANEXO H – A CHEGADA DO “CAMINHO MALUCO”:
A PORTA DA HORTA**



**ANEXO I – APRESENTAÇÃO DE FINAL DE ANO NO
LABORATÓRIO EM 08/12/2006, COM AVALIAÇÕES
ESCRITAS DOS PAIS E DOS ALUNOS**



Como vejo a horta? – Instalação construída pelos alunos.



Avaliação dos pais e alunos em registro escrito

ANEXO J – A FEITURA DO PAPEL ARTESANAL E A ESCRITA (2007)



ANEXO K – O ESTUDO DO ESPAÇO CONSTRUÍDO ENQUANTO LINGUAGEM (ALUNOS EXPOSITORES)



**ANEXO L – *UMA HORTA ENTRANDO EM MINHA VIDA:*
ARTICULAÇÃO DO LABORATÓRIO COM A SALA DE AULA
– 2ª SÉRIE B (ENSINO/2008)**



A Construção do Jardim da 2ª B: sensibilização com a poesia, Leilão de Jardim; a construção do varal literário; os pais no Laboratório construindo a pá e o cachepot, a construção da árvore do desejo com os pais; o coro falado do Pequeno Príncipe.

ANEXO M – MURAL COMPLETO DA SALA: “CENAS DA ESCOLA”, CAMPUS DA UFSC, O ESTUDO DOS BAIRROS



ANEXO N – AVALIAÇÕES (SELEÇÃO DE TEXTOS/REGISTROS AVALIATIVOS)

COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CED/UFSC
RELATÓRIO DO LABORATÓRIO DE LINGUAGEM
ATIVIDADE: "UMA HORTA ENTRANDO EM MINHA VIDA"



Professora: Marilena Gonçalves

"Uma Horta Entrando em Minha Vida
a linguagem da terra
da poesia
da arte

"A ARTE E A TERRA, CAMINHO PARA O EQUILÍBRIO"
2º ano de trabalho

Continuamos em 2007 esta proposta de experiências criativas de conscientização e descobertas.

Quanto à metodologia, o trabalho continua a percorrer as linhas da Arte & Educação Social.

Os resultados esperados se dirigem diretamente à formação da mentalidade infanto-juvenil.

Continuamos a história prática do Projeto:

Reiniciamos a proposta voltando à horta com as crianças para observar o que tinha modificado durante as férias. O que encontramos:

"Muito mato", "sujeira" (algumas plantas), "coisas destruídas".

Verificamos o que precisava ser refeito e anotamos:

"O canteiro das flores", "plantar mais coisas nos canteiros".

E assim foi feito. O espaço da horta precisou ser quase todo refeito.

Em nova semana aconteceu a experiência no Espaço do Laboratório. Neste espaço, sempre com o objetivo de busca permanente dos olhos, ouvidos e os demais sentidos abertos à magia do mundo, aconteceu o relato dos acontecimentos como forma de registro.

Em conjunto pensamos, discutimos e resolvemos recomençar o plantio da horta.

Na semana seguinte, após a decisão tomada, fomos vivenciar novas experiências na horta. Limpamos, adubamos e trabalhamos muito. Com a horta toda limpa, e com o auxílio do Laboratório, vivenciamos uma experiência com argila: "A terra é o lixo".

Por quê? Porque levar os jovens a amar a terra se não os colocamos em processo direto de descoberta, sentir a argila com os pés, criar a eles mesmos na própria argila, se perceber responsáveis pelo planeta?

Com o auxílio de jornais picados para representar o lixo, os jogamos sobre o monte de argila. Levamos o grupo à reflexão e surgiu o seguinte:

"E foi a gente que sujou o mundo."

"Vamos limpar o mundo e não nos deixar levar por pessoas que não se importam em sujar o planeta."

E continuamos...



Nas próximas semanas, juntamente com papéis velhos e plantas medicinais, construímos novos papéis registrando neles o nome da erva e sua utilidade.

No encontro seguinte, preparamos pequenas agendas para registrar pesquisas sobre, por exemplo, "O que é uma sementeira, como se constrói e para que serve?".

Os jovens trouxeram sementes, fizeram a experiência e a registraram em suas agendas.

Mais uma semana, um novo encontro no Laboratório.

A proposta: "Incentivando a procura de soluções criativas...

Trabalhando palavra-imagem-cor."

Construímos cubos e os organizamos em forma de móbile, e as repostas vieram:

"Na horta é bom para plantar."

"Plantar e amar a vida."

"Sementinha da vida."

Vejam só:

"Se não existisse a raiz, não existiria a flor. Se não existisse a flor, não existiria o perfume. Se não existisse o perfume, o mundo ficaria sem cheiro bom."

Continuamos a pesquisa sobre sementeira e pedimos auxílio aos pais e avós nesta pesquisa.

Fizemos novas experiências, acompanhando o plantio do milho, passo a passo...

A semente e a terra, o que acontece quando os dois se juntam? O que você descobriu?

E assim:

Buscamos a lenda do milho, acompanhamos seu desenvolvimento e continuamos plantando também girassóis.

Ao final do ano apresentamos o trabalho aos pais no espaço da horta e juntos fizemos um lanche com receitas preparadas com milho.

Ainda dentro do espaço da horta, neste dia de confraternização, convidamos a professora da Aplicação, Caroline Maria Holanda, para trabalhar com uma contação da história junto com as crianças, com pequena participação dos pais.

Uma experiência muito gratificante.

Organizamos a exposição dos trabalhos no Espaço Estético do Colégio de Aplicação, onde os jovens, participantes do projeto, foram contando para os pais, professores e alunos de outras classes, sua experiência de vida no Laboratório de Linguagem.

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2008.

Marielena Gonçalves




1º/07/2008

Profª Maria Alice, nós


viemos aqui fazer um trabalho;
usamos alguns materiais do Lab.

Muito obrigado!


Julia 

Tayná 

Eryck 


Victório 


Enrilo 

Eduardo 

Lucas M. 



Esperamos que
não ache ruim!

Amanda Any 

Rebecca 

Larissa R. 

Lauro 

 Maria 



Profª Maria Alice,

Obrigada por emprestar o Lab
para nós.

Saudades!

Usamos alguns materiais.

Muito - obrigada!

Pelas Alunos:

Prof. Te

AMOMUITO

OBS: USEI

AUGUN DOS

SEUS MATERIAIS

ASS: LAH

Helena

Lucas Borges;

Lucas M.;

Eduardo;

Rafael;

Larissa

Victória Pires Bastos;

Rebecca;

Tayná.

Profª, meus cadernos são

~~pronto~~ amacipam, pois caiu nas
costas de uma pessoa.

OBS: os cadernos amacipam
se comportavam. Os amacipam
It.



13

Creiga

Beijos

Divulgação pela AGECOM do Curso Leitura e Formação de Leitores na Escola

Página Inicial

A UFSC

Palavra do Reitor

Missão

Galeria de Reitores da UFSC

Reitoria

UFSC em Números

Identidade Visual da UFSC
(Brasão da UFSC)

Mapa da UFSC

SEPEX - Semana de Ensino,

Pesquisa e Extensão

Sinalização da UFSC

Telefones da UFSC

Projeto Venha Conhecer a

UFSC

Código de Ética do Servidor

Público Federal

Exposição Memória da UFSC

2008

Contatos

Estrutura

Centros de Ensino

Cursos de Graduação

Gabinete do Reitor

Quem é quem na UFSC

Pró-Reitorias e Secretarias

Organograma da UFSC

Ensino

Pró-Reitoria de Graduação -

PREG

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

- PRPG

Dep. Admin. Escolar - DAE

(transferências e retornos)

Estágios

Colégios Agrícolas

Colégio de Aplicação

NDI

Educação a Distância

Calendário Acadêmico

Pesquisa e Extensão

Pró-Reitoria de Pesquisa e

Extensão

Cultura

Secretaria de Cultura e Arte

Informações Relacionadas

Associações

Conselhos

Câmaras

Fundações

Legislação da UFSC

13/06 08:04 > **Alunos da UFSC que estão finalizando primeiro semestre têm apoio pedagógico**
Aulas poderão ser frequentadas nas áreas de Matemática, Química, Física, Redação e Interpretação de Texto. *leia mais >*

11/06 12:01 > **Feira da EdUFSC oferece livros com descontos de até 80%**
Evento vai de 16 a 27 de junho em frente ao prédio da reitoria da UFSC, na Trindade. *leia mais >*

10/06 10:11 > **Secretaria de Cultura e Arte da UFSC e Prô-Música convidam para Concerto do Ensemble Brândão**
O evento acontece neste domingo, 15 de junho, às 21h, no CIC. A comunidade acadêmica da UFSC pode comprar ingresso por R\$ 5,00. *leia mais >*

13/06 17:00 > **Núcleo do Projeto Telessaúde na UFSC recebe gestores municipais de 56 cidades catarinenses**
Encontro será realizado na terça-feira, 17/6. Representantes municipais receberão equipamentos para implementar projeto em suas regiões. *leia mais >*

13/06 16:15 > **UFSC recebe coordenadoras do programa Universidade Aberta do Brasil**
Nara Pimentel e Grace Tavares Vieira expuseram a situação atual do UAB para os coordenadores dos cursos a distância da UFSC. *leia mais >*

13/06 15:55 > **Inscrições para concurso DOCTV IV devem ser feitas até 11 de julho**
O vencedor receberá R\$ 110 mil para produção do documentário. *leia mais >*



13/06 15:37 > **Curso capacita profissionais na área de Gestão Inovadora em Ensino a Distância**
Encontro direcionado aos coordenadores de pólos presenciais dos programas da Universidade Aberta do Brasil será realizado nos dias 19 e 20 de junho, na UFSC. *leia mais >*

13/06 15:06 > **Laboratório de Linguagem oferece curso sobre leitura e formação de leitores na escola**
São 20 vagas. Gratuito e dirigido a professores de pedagogia, letras e licenciaturas em geral. *leia mais >*

> **Curso de Atualização em Matemática - Gratuito**

Destinado a professores do ensino médio da rede pública e privada do Estado de Santa Catarina. Inscrições de 15 de junho a 15 de julho pelo e-mail ensinomedio@mtm.ufsc.br.

> **"As Principais Estrelas e Constelações"**
Palestra com Antônio Lucena. Dia 13/6, às 20h, no Auditório do Planetário da UFSC. Gratuita e aberta ao público. Informações: (48) 3721-9241 ou www.gea.org.br

> **Minicurso "Engenharia Biomédica na Prática"**
Inscrições, gratuitas, até 16 de junho. Encontros nos dias 28 de junho e 5 de julho. Informações: www.ieb.ufsc.br

> **"As imagens do outro sobre a cultura surda" - EdUFSC**
Lançamento do livro de Karin Strobel, da 18/6, às 17h30, no Hall do auditório do CCE. Informações: kstrobel@uol.com.br

Centro de Cultura e Eventos | Semana UFSC

13/06 14:24 > **Fosse da Direção Geral e de Ensino do Colégio de Aplicação da UFSC**
Os professores Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra e Sylvia Terezinha Damiani serão reempossados nesta segunda-feira, dia 16, às 18h, no CA, para o período 2008-2012. O reitor Alvaro Toubes Prata participa da solenidade.

13/06 13:32 > **Libras: Reunião nesta terça, dia 17, às 8 horas, na reitoria, de coordenadores locais dos Pólos de Ensino do Curso de Letras**
Libras e representantes de 15 Estados conveniados com UFSC. Participam também reitor, vice-reitor e pró-reitor de Graduação.

12/06 11:53 > **Campanha contra Pólio: diretoria de Vigilância Sanitária do Estado está organizando para esta sábado (14/6) a primeira etapa da Campanha Nacional de Vacinação Contra a Poliomielite 2008. Deverão ser vacinadas todas as crianças menores de cinco anos de idade. A vacinação é indiscriminada e o estado pretende imunizar 450.713 crianças. A campanha luta para impedir a reintrodução do "poliovírus selvagem" no estado.**

11/06 11:01 > **Processo seletivo simplificado para médicos: A Secretaria Municipal de Saúde de Joinville/SC necessita com urgência de profissionais médicos para atuar na Rede de Atenção Básica do Município. Inscrições até 15 de junho ou enviar currículo para o e-mail guib@saudejoinville.sc.gov.br. Informações: www.joinville.sc.gov.br**

11/06 08:15 > **PÓS-GRADUAÇÃO**
Doutorado em Engenharia Ambiental: inscrições até 29 de agosto (fluxo contínuo). Informações: www.pgpgia.ufsc.br
Especialização em Hematologia: inscrições até 30 de junho. Informações: www.ccs.ufsc.br/anais/especializacao/index.htm ou (48) 3721-9712, ramal 200

Ministério da Educação

Destaque do Governo Federal

Mais sites da UFSC

Página Inicial

A Agecom

Equipe

Semana UFSC

Exposição UFSC 45 anos

Jornal Universitário

Revista 45 anos

Memória Fotográfica UFSC

Identidade Visual da UFSC

Papo Sobre Ciência

Contatos

Telefones da UFSC

Portal da UFSC

Sexta-feira, 13/06

Notícias

13-06-2008 15:06:12 - Laboratório de Linguagem oferece curso sobre leitura e formação de leitores na escola

O Colégio de Aplicação da UFSC (CA), através do Laboratório de Linguagem, oferece o curso "Leitura e Formação de Leitores na Escola". Dirigido a professores de pedagogia, letras e licenciaturas em geral, o curso é gratuito e tem uma carga horária total de 20 horas.

A parte teórica do curso acontecerá nos dias 16, 23 e 30 de junho e 11, 18 e 25 de agosto, das 10h às 12h, no Laboratório de Linguagem do CA. No mês de julho os participantes vão desenvolver um trabalho prático de formação em leitura em salas de aula do Colégio.

São 20 vagas. As inscrições podem ser feitas pelos telefones (48) 9918-9940, professora Maria Alice Silva Baptista, e 9615-8881, professora Marilei Maria da Silva.

Margareth Rossi / Jornalista da Agecom

[Voltar para UFSC](#)

Arquivo

13-06-2008 - Núcleo do Projeto Telessaúde na UFSC recebe gestores municipais de 56 cidades catarinenses

13-06-2008 - UFSC recebe coordenadoras do programa Universidade Aberta do Brasil

13-06-2008 - Inscrições para concurso DOCTV IV devem ser feitas até 11 de julho

13-06-2008 - Curso capacita profissionais na área de Gestão Inovadora em Ensino a Distância

13-06-2008 - Concurso prevê a transformação do Buddy MSN

13-06-2008 - NDI da UFSC abre inscrições para novos alunos

13-06-2008 - Campanha para doação de sangue arrecada quase 200 bolsas

13-06-2008 - Alunos da UFSC que estão finalizando primeiro semestre têm apoio pedagógico

12-06-2008 - Show gratuito de Paulo Moura e Armandinho em homenagem a Tom Jobim

12-06-2008 - Começa a blitz para o plano de saúde

[ARQUIVO DE NOTÍCIAS =](#)



☐ UFSC ☐ Internet

Período

16/6 a 21/6/2008

Seg Ter Qua Qui

Sex Sáb Dom Seg

[Semana Completa](#)

[Acesse aqui o Arquivo de notícias](#)

agecom@edugraf.ufsc.br



Junho 2008

Número 291

(3.4998)



Agência de Comunicação - Universidade Federal de Santa Catarina
Campus Universitário - Trindade - CEP 88040-900

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

Fone: +55 (48) 3721-9601 - FAX: +55 (48) 3721-9604

agecom@edugraf.ufsc.br - www.agecom.ufsc.br

Sistema de Identidade Visual, Programa de Integração de Sistemas e NPD - UFSC

28 | Geral > DIÁRIO CATARINENSE > SEGUNDA-FEIRA | 16 | JUNHO | 2008

PUBLICAÇÃO LEGAL

SEPD - SINDICATO DAS EMPRESAS DE INFORMÁTICA E PROCESSAMENTO DE DADOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE FLORIANÓPOLIS

CONVOCAÇÃO

Atende-se ao disposto no Capítulo VI, artigos 15 e 16, do Estatuto Social do Sindicato das Empresas de Informática e Processamento de Dados da Região Metropolitana de Florianópolis (SEPD), convocando 127 para a Assembleia Geral Ordinária e realizar-se no período de 22 de junho, na sede do SEPD, situada junto a Av. Nelson Ramos, 1402, sala 402, 54, Palheiro Teófilo, em Florianópolis/SC, com o início às 17h, na primeira convocação, e às 17h30 na segunda convocação, sendo como pauta:

1. Apreciação das Contas referentes ao exercício de 2007;
2. Apreciação do Estatuto Social;
3. Posicionar Geral;

Assinatura:
Rozeli Antônia Barreto
Presidente

PREFEITURA MUNICIPAL DE IMBITUBA

A Prefeitura Municipal de Imbituba comunica, que fica cancelado o Processo Licitatório nº 59/2008, na modalidade de Pregão Presencial nº 20/2008, pois a pregoeira decidiu não adjudicar o objeto licitado devido a empresa ter apresentado valor superior ao estimado pela administração e não ter credenciado representante para oferecer lances.

Imbituba, 13 de maio de 2008.
José Roberto Martins
Prefeito Municipal

FORMAÇÃO DE LETORES - O Colégio de Aplicação da UFSC (CA) oferece o curso "Leitura e Formação de Leitores na Escola". Dirigido a professores de pedagogia, letras e licenciaturas em geral, o curso é gratuito e tem uma carga horária total de 20 horas. As aulas ocorrerão hoje e nos dias, 23 e 30 de junho e 11, 18 e 25 de agosto das 10h às 12h, no Laboratório de Linguagem do CA. No mês de julho os participantes vão desenvolver um trabalho prático de formação em leitura em salas de aula do Colégio São 30 vagas. As inscrições podem ser feitas pelos telefones (48) 9918-9940, professora Maria Alice Silva Baptista e 9615-8881, professora Marilei Maria da Silva.

Comunicado

A CASAN alerta para um erro de grafia nos avisos encaminhados no começo do mês aos moradores de Balneário Camboriú inadimplentes com a Empresa. O endereço correto onde podem ser negociados os débitos pendentes é o número 781 da rua 2.950, na Agência da Catesc no município.

ESTADO DE SANTA CATARINA/PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital 1ª Vara Cível
Av. Gov. Getúlio Vargas, 434, Fórum, Centro - CEP 88.020-901, Florianópolis-SC - E-mail: capov1@tj.sc.gov.br
Juiz de Direito: Wilson Fontana
Escritório Judicial: Rosângela Nanni

EDITAL DE CITAÇÃO - DESPEJO POR FALTA DE PAGAMENTO - COM PRAZO DE 20 DIAS
Despejo nº 023.07.084522-9
Autor: Carlos Hoepcke - Administração, Participações e Empreendimentos Ltda.
Réu: Ponte Vecchio-Restaurante & Eventos Ltda e outros
Citados(s): Adriana dos Santos Navea, Rosa Cesar Cunha, 105, Centro - Florianópolis-SC e Lucília Müller, Rua Prof. Lenor de Barros, 139, Pantanal - Florianópolis-SC.
Tabela DE PROVA ANTECIPAÇÃO DE TUTELA para determinar que a autora seja emitida na posse

Nota no Diário Catarinense de 16/junho/2008

Processo nº 23080.008229/2009-91

Senhor Presidente e demais membros deste Colegiado

Este parecer trata do processo nº 23080.008229/2009-91 para apresentação do Relatório do projeto "Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação" sob a coordenação das professoras Maria Alice Silva Baptista e Marilei Maria da Silva, relativo às atividades desenvolvidas no período de março de 2007 a dezembro de 2008.

O referido relatório apresenta um resumo dos objetivos do projeto e dos resultados alcançados. Numa segunda parte, as coordenadoras apresentaram uma discussão desses resultados com as conclusões e alguns encaminhamentos necessários para continuidade do projeto. Apresentaram, ainda, uma infinidade de relatos de crianças sobre os trabalhos realizados no Laboratório e imagens sobre vivências e experiências dos grupos envolvidos, bem como imagens dos cursos desenvolvidos e citados no relatório.

No ano de 2006, o projeto do Laboratório de Linguagem foi aprovado como projeto de extensão, com relatório apreciado em fevereiro de 2007, tendo apresentado duas atividades de extensão que tiveram destaque: "Conversas no Laboratório" em que professores, alunos do 3º grau de áreas afins, pais e participantes da comunidade em geral, interessados em vivenciar experiências de leitura, refletiram sobre questões relacionadas ao aprendizado da leitura e, também, os "Encontros no Laboratório" com alunos de outras escolas - como os de 5ª série da E.E.B. Presidente Roosevelt- com atividades, prioritariamente, voltadas à leitura e produção textual em experiências associativas de expressão em diferentes linguagens.

Em 2007, após apreciação do Colegiado, obtive sua aprovação como projeto de ensino, pesquisa e extensão para o mesmo ano.

Para as atividades de **ensino**, o laboratório teve como objetivo elaborar uma proposta pedagógica de vivências em diferentes linguagens de expressão, através de encontros de leitura e criação de textos (orais, escritos, imagéticos, musicais, corporais, etc.), considerando-se a expressão pessoal como forma de valorização do próprio dizer, com alunos da 3ª série A e da 4ª série A do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação.

Em relação a **extensão**, estabeleceu como meta: contribuir para a atuação pessoal e coletiva, através da participação em experiências associativas da expressão em Laboratório de Linguagem, priorizando-se a relação/convivência pela linguagem, de forma a interagir com as causas, decorrências e implicações do "Fracasso Escolar" como uma questão da Linguagem/Expressão/Comunicação.

As atividades de **pesquisa** visaram:

**investigar* de que maneira vivências criativas através de diferentes linguagens expressivas e de imagens se constituíram como elementos mediadores do aperfeiçoamento do uso oral/escrito da língua portuguesa.

**avaliar* as experiências de leitura/escrita, tendo em vista a atuação do aluno como sujeito-leitor, construtor de suas próprias linguagens.

Para desenvolver tais objetivos em relação ao Ensino, o laboratório implementou ações que geraram as seguintes atividades no ano de 2007 e 2008:

*Uma Horta Entrando em Minha Vida;

*Ler para Viver;

*A Percepção do Espaço Construído como Linguagem;

Em relação às atividades de extensão, o laboratório vem desenvolvendo, desde 2006, encontros chamados de Conversas no Laboratório, reunindo professores, pais, alunos de graduação e demais interessados nas discussões/reflexões

acerca da leitura/escrita em diferentes linguagens. Em 2008, as Conversas no Laboratório deram origem ao Curso de Formação Continuada para Professores na área de Leitura: Leitura e Formação de Leitores na Escola, ministrado pela Pro^{fa} Dr^a Simone Borges Bueno da Silva. Pode ainda ser destacado como trabalho de extensão a apresentação dos trabalhos dos alunos da 2^a e 4^a série A (2007) na Mostra: Leitura, Linguagem, Imagem no Cotidiano Escolar no Espaço Estético do Colégio de Aplicação. Por fim, o Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação apresentou seus trabalhos, sob forma de pôster, na SEPEX em 2007 e 2008.

No encaixo dos objetivos de pesquisa propostos, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- * Formação do Núcleo/UFSC em parceria com o Núcleo Letramento do Professor IEC – UNICAMP – coordenado pela Pro^{fa} Dr^a Angela Kleiman, através do projeto “*Letramento do Professor: as práticas de formação e o trabalho docente*” sob a coordenação da Professora Dr^a Simone Borges Bueno da Silva – MEN – CED – UFSC;
- * Encontros com a professora orientadora, Pro^{fa} Dr^a Simone Bueno Borges da Silva;
- * Análise do tema, a partir de estudos de variados autores como Bakhtin e Paulo Freire;
- * Preparação do projeto de pesquisa a fim de se iniciar a coleta de dados;
- * Ajustes metodológicos para geração de dados, tendo-se escolhido uma abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada na pesquisa-ação no sentido dado por Michel Thiollent;
- * Coleta e análise dos dados em que todas as atividades de ensino com os alunos geraram os dados da pesquisa através da coleta documental: produção dos alunos e diário de campo (notas do pesquisador), apresentados na parte referente à discussão dos resultados.

Na exposição da coleta e análise dos dados, ficaram evidenciados, nos registros feitos, avanços no desempenho dos alunos nas atividades de leitura e produção de texto em estudos de língua portuguesa, tendo sido observados tanto alunos com muitas dificuldades, quanto aqueles outros com dificuldades compatíveis com a série que cursavam.

Durante o desenrolar dos trabalhos desenvolvidos, destacou-se um importante aspecto levantado pelos estudos de pesquisa feitos: o diálogo estabelecido, a todo o tempo, entre o Laboratório de Linguagem e a Sala de Aula, percebendo-se, da parte dos alunos, uma melhor relação com o saber, em suas diferentes formas de aprendizagem, principalmente, na leitura e na escrita como objetos de ensino da Língua Portuguesa, de maneira que, nos encaminhamentos, foi solicitado que o Laboratório pudesse se tornar uma Atividade Permanente do Colégio de Aplicação.

Desse modo, como Atividade Permanente, o Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem, deverá apoiar ações diretas no entorno da leitura como da escrita (produção textual) em espaço pedagógico do CA (sala nº__ do bloco __ - galpão), sendo atendidas primeiramente as 3 turmas de 5^a série (A:B e C com 2 aulas semanais cada uma), 2^a série A (2 aulas semanais) e 2^a série B (2 aulas semanais) e, por ter se consolidado, também, como espaço de extensão, deverá continuar a desenvolver atividades extensionistas, através de Cursos de Formação Continuada.

De acordo com o exposto sou de parecer favorável à aprovação do relatório das atividades desenvolvidas pelo projeto “Linguagem e Vida: Laboratório de Linguagem no Colégio de Aplicação” nos anos de 2007 e 2008 e em conformidade com a normativa Nº004/CA/2004 de tornar o referido projeto em Atividade Permanente.

Florianópolis, 07 de abril de 2009.

PARECER.....	<i>[assinatura]</i>
.....	<i>[assinatura]</i>
EM REUNIÃO DO	
COLEGIADO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO.	
EM.....	
.....	
Presidente do Colegiado	

[assinatura]

Silvia Maria Martins

Relatora